

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MAIQUE VINICIUS RIGUETE RIBEIRO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NO MESTRADO E
DOUTORADO ACADÊMICO DO CEFD/UFES**

**VITÓRIA
2019**

MAIQUE VINICIUS RIGUETE RIBEIRO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NO MESTRADO E
DOUTORADO ACADÊMICO DO CEFD/UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida.

VITÓRIA
2018

MAIQUE VINICIUS RIGUETE RIBEIRO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NO MESTRADO E
DOUTORADO ACADÊMICO DO CEFD/UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

A Marli Rigueti (*in memoriam*) que ajudou
a tornar real o meu sonho de ser professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Nossa Senhora de Aparecida, por me proporcionar as diversas oportunidades para minha caminhada até aqui e sempre me guardar de todos os males.

Ao meu orientador, Felipe Quintão de Almeida, por sua paciência, sabedoria e dedicação que disponibilizou para a realização desse trabalho.

Aos meus pais Nair e Luiz, pelo apoio, as orações e a compreensão de não gozar de minha presença nos encontros de família devido aos estudos.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos por todo apoio e união que tiveram durante todo o meu período formativo.

Ao Colégio Marista, em especial a equipe diretiva de Vila Velha, pelas oportunidades, flexibilização, incentivo e apoio para a conclusão desse trabalho.

A equipe de Educação Física do Colégio Marista, pelo aprendizado, confiança em meu trabalho e as oportunidades de reflexões, das quais me fizeram amadurecer enquanto profissional.

A Aloirmar, pela confiança, amizade, os conselhos e as reflexões que me fizeram ponderar minhas escolhas, julgamentos e preconceitos, minha gratidão aos momentos em que me fez levantar a cabeça e seguir a diante.

A minha banca, professor Ivan e professor Evando, pela dedicação com a avaliação do meu trabalho e as reflexões que proporcionaram a qualificação do mesmo.

A Nicollas, por me arrancar sorrisos e me fazer enxergar que na vida devemos ter o direito de brincar, cuidar e se preocupar com as pessoas que estão ao nosso lado, ainda que a carga de estudo e trabalho estejam exigindo muito de nós. Devemos aproveitar cada momento.

A Rosemar, minha parceira, a pessoa que mais vibrou quando ingressei na Pós-graduação, aquela que me incentivou a continuar, que me acolheu em sua casa, sorriu junto, chorou junto, quem me ofereceu a oportunidade de crescer ao seu lado. Enfim, minha companheira, que com seu jeito alegre e espontâneo, se mostra a pessoa em que posso contar para qualquer situação.

A todos que colaboraram, a sua maneira, com meu processo formativo.

RESUMO

A presente dissertação busca entender a formação ofertada pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Educação Física da UFES. Trata-se de um estudo de caso, descritivo e como instrumento de investigação utilizou entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores do Programa. Percebemos que o Programa, a partir de sua organização curricular, tem a preocupação de proporcionar uma formação que transcende uma formação especializada. Entendemos que a estrutura do Programa auxilia na formação dos estudantes, a partir das disciplinas; dos grupos de estudos e na relação entre aluno e orientador. A formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES sofre com a influência do sistema de avaliação da CAPES. Assim, a partir de suas tensões internas e as dificuldades que o Programa enfrenta, percebemos a formação do Programa como fundamental instrumento de capacitação de novos professores universitários.

Palavras chave: Pós-graduação, formação, ensino superior.

RESUMEN

La presente disertación busca entender la formación ofrecida por el Programa de Posgraduación del Centro de Educación Física de la UFES. Se trata de un estudio de caso, descriptivo y como instrumento de investigación utilizó entrevistas semiestructuradas con alumnos y profesores del Programa. Se percibe que el Programa, a partir de su organización curricular, tiene la preocupación de proporcionar una formación que trasciende una formación especializada. Entendemos que la estructura del programa auxilia en la formación de los estudiantes, a partir de las disciplinas; de los grupos de estudios y en la relación entre alumno y orientador. La formación de Profesores del Programa de Postgrado en Educación Física de la UFES sufre con la influencia del sistema de evaluación de la CAPES. Así, a partir de sus tenencias internas y las dificultades que enfrenta el Programa, percibimos la formación del Programa como instrumento fundamental de capacitación de nuevos profesores universitarios.

Palabras clave: Posgraduación, formación, enseñanza superior.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1: Origem da Pós-graduação no Brasil	14
1.1 - A Pós-graduação em Educação Física	22
1.1.1 - O Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES	25
1.1.2 - Os caminhos tomados pelo avanço da Pós-graduação em Educação Física	40
Capítulo 2: Os processos formativos.....	48
2.1 - O ingresso na Pós-graduação em Educação Física	48
2.1.1 – A função da Pós-graduação	54
2.2 - A formação docente	58
2. 2.1 – Disciplinas obrigatórias	58
2.2.2 – As disciplinas obrigatórias a partir da concepção dos professores	67
2.3 - Os grupos de estudos	70
2.4 – O tempo de formação.	74
Considerações finais	82
Referências	85

Introdução

A presente dissertação tem como objetivo geral o estudo da formação de mestres e doutores ofertada pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), oportunidade para analisar alguns aspectos do currículo prescrito do programa e compará-lo com a percepção de alguns alunos e de alguns professores vinculados a ele. Entre os motivos para estudá-lo, temos:

- No ano de 2018 o Programa completou 12 anos de existência, ofertando o curso de mestrado e doutorado acadêmico; por sua vez, surgiu o interesse de compreender alguns dos procedimentos de formação do programa e como alguns dos alunos e alguns dos professores se relacionam com este processo.
- O Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES está entre os 12 Programas mais bem avaliados segundo os critérios adotados pela CAPES.
- A facilidade do pesquisador em se inserir no campo de investigação, uma vez que o pesquisador teve sua formação inicial na instituição e reside no mesmo Estado. Além disso, o investigador está inserido no Programa de Pós-graduação que pretende investigar; dessa maneira, seu estudo busca qualificar as discussões curriculares no âmbito da Pós-graduação e, mais especificamente, no Programa que está estudando.

Dessa maneira, buscamos entender alguns processos de formação no Programa de Pós-graduação do CEFD/UFES. Para tanto, traçamos alguns objetivos:

- Identificar a perspectiva dos discentes e docentes entrevistados em relação às ações formativas vivenciadas no Curso;
- Compreender o papel das disciplinas obrigatórias deste Programa no desenvolvimento da formação docente universitária.

O trabalho configura-se como um estudo de caso, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 60)

[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência.

O estudo se caracteriza, também, como descritivo, visto que permite observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, descobrindo, assim, a frequência de suas relações e conexões com outros fenômenos, sua natureza e caracterização (OLIVEIRA, 2000).

Adotamos os seguintes instrumentos para a realização da investigação:

- a) análise bibliográfica, identificando estudos relacionados à temática da pesquisa, a fim de comparar e entender os caminhos seguidos pela formação na Pós-graduação, desde o surgimento dos Programas até sua consolidação;
- b) entrevistas semi-estruturadas com alguns professores e alguns alunos do Programa de Pós-graduação do CEFD/UFES pertencentes às duas áreas de concentração do Programa.

Para as entrevistas utilizamos três roteiros distintos: para alunos, professores e coordenador/ex-coordenador do Programa.

Realizamos entrevistas com 15 alunos vinculados ao Programa, 9 deles cursando o mestrado acadêmico e 6 deles cursando o doutorado, pertencentes as duas áreas de concentração do Programa (Sociocultural e Pedagógica; Biodinâmica); 8 professores credenciados no Programa colaboraram para nosso trabalho, sendo 6 professores que desenvolvem estudos na área de concentração Sociocultural e Pedagógica e; 2 professores pertencentes a área de concentração da Biodinâmica. O intuito era entrevistar todos os alunos e professores credenciados no Programa; contudo, não foi possível devido aos seguintes fatos:

- Não houve retorno de alguns professores e de alguns alunos do convite para a colaboração do presente estudo. Houve inúmeras tentativas de contato sem sucesso;

- Falta de compatibilidade na agenda para as entrevistas, uma vez que o pesquisador possui uma carga de trabalho de 40 horas semanais em uma escola particular.

As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz, modelo: IC RECOVER ICD-PX240 da marca Sony; os entrevistados tiveram ciência do conteúdo da entrevista e consentimento da mesma através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio do parecer CAAE nº: 73319517.7.0000.5542, as entrevistas duraram em média de 40 minutos, sendo transcritas com o auxílio da ferramenta do *Microsoft Word*.

Como maneira de preservar a identidade dos colaboradores dessa pesquisa, modificamos o nome de nossos entrevistados para os seguintes codinomes: 1) Discentes do mestrado acadêmico: Aluno L (Aluno L1, L2, L3...); 2) Discentes do doutorado: Aluno B (Aluno B1, B2, B3...) e; 3) Professores do Programa: Professor A (Professor A1, A2, A3...). Com base nessa organização, iremos apresentar as principais características de nossos colaboradores na tabela 1.

TABELA 1 – OS COLABORADORES DA PESQUISA

NOME	IDADE	FUNÇÃO NO PPGEF/UFES	TEMPO NO PPGEF/UFES	SEXO	ÁREA DE CONSETRAÇÃO
Aluno B1	31	Aluno do Doutorado Acadêmico	2 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno B2	36	Aluno do Doutorado Acadêmico	5 anos	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno B3	Não informado	Aluno do Doutorado Acadêmico	1 ano	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno B4	Não informado	Aluno do Doutorado Acadêmico	5 anos	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno B5	Não informado	Aluno do Doutorado Acadêmico	5 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L1	26	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L2	24	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L3	31	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L4	26	Aluno do Mestrado Acadêmico	6 meses	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L5	Não informado	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L6	26	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L7	26	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L8	37	Aluno do Mestrado Acadêmico	1 ano	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Aluno L9	37	Aluno do Mestrado Acadêmico	6 meses	Masculino	Biodinâmica
Aluno L10	Não informado	Aluno do Mestrado Acadêmico	2 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A1	43	Professor do PPGEF/UFES	8 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A2	Não informado	Professor do PPGEF/UFES	11 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A3	Não informado	Professor do PPGEF/UFES	8 anos	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A4	60	Professor do PPGEF/UFES	12 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A5	48	Professor do PPGEF/UFES	12 anos	Feminino	Sociocultural e Pedagógica
Professor A6	Não informado	Professor do PPGEF/UFES	4 anos	Masculino	Biodinâmica
Professor A7	Não informado	Professor do PPGEF/UFES	8 anos	Feminino	Biodinâmica
Professor A8	Não informado	Professor do PPGEF/UFES	8 anos	Masculino	Sociocultural e Pedagógica

Utilizamos a análise de conteúdo para o entendimento das entrevistas; segundo Bardin (2002, p. 42), tal análise se caracteriza por

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir de uma leitura preliminar das entrevistas, identificamos três eixos temáticos que consideramos pertinentes para a o diálogo nessa dissertação. São eles: 1) o motivo em acessar a Pós-graduação; 2) a função da Pós-graduação; 3) a formação do profissional de Educação Física.

O primeiro eixo engloba os anseios dos entrevistados no ingresso na carreira acadêmica; as características para o acesso a esse nível de ensino trazem pistas para entender o perfil de alunos presentes no Programa, bem como suas intenções em adquirir o título de mestre e doutor. Ou seja, o que esperam da sua formação no programa. Ao refletir sobre a “função da Pós-graduação”, discutimos sobre o pensamento dos professores e alunos de nossa investigação acerca da finalidade da Pós-graduação; em outras palavras, quais objetivos, a partir da visão dos entrevistados, devem ser trabalhados, investidos e qualificados, principalmente em relação ao profissional que essa instituição pretende formar. O último eixo, “formação do profissional de Educação Física”, busca entender os processos do PPGEF/UFES que qualificam o estudante para o exercício de sua função enquanto docente, seja no aparato didático e epistemológico, seja no suporte para a resolução das situações problemas do cotidiano do professor; a partir dos três eixos apresentados, buscamos compreender o processo formativo do PPGEF/UFES no que tange a composição do futuro professor de terceiro grau.

Organizamos nossa dissertação em 3 momentos. No primeiro capítulo, descrevemos o desenvolvimento da Pós-graduação no Brasil; nesse sentido, a Pós-graduação se destaca pelo crescimento exponencial ao longo dos anos, pela criação dos órgãos de fomento, dos sistemas de avaliação e dos Planos Nacionais de Pós-graduação, que buscam orientar a direção que os Programas devem seguir para atingir resultados e produções mais qualificadas segundo os critérios estabelecidos. O segundo capítulo traz a análise das entrevistas cedidas, trabalhando os três eixos supracitados, que buscam discutir a formação ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES, a

partir da percepção dos alunos e professores, nos dando pistas para entender os processos formativos do Programa. Concluímos o trabalho realizando uma reflexão acerca das discussões apresentadas pelos entrevistados, analisando o processo formativo do Programa.

Capítulo 1: Origem da Pós-graduação no Brasil

A Pós-graduação no Brasil tem início com a iniciativa de Anísio Teixeira, que reconhece a importância da capacitação de pessoal, especificamente, para a educação; dessa iniciativa, surge, em 1951, a CAPES¹, que regulamenta os primeiros cursos de Pós-graduação em nível de mestrado e Doutorado. Os primeiros cursos institucionalmente reconhecidos pela Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Federal de Educação (CFE), datam da década de 1960. Uma das justificativas para a aprovação desses cursos era a necessidade de qualificar o ensino superior no Brasil, uma vez que a proposta de governo era ampliar a formação superior do país.

Para a aprovação dos cursos de Pós-graduação, os órgãos reguladores precisavam se basear em um sistema de ensino que teria excelência em seu desenvolvimento acadêmico; nesse sentido, o modelo escolhido foi o norte-americano, focado na formação voltada para o avanço científico e tecnológico do país.

A Pós-graduação norte-americana tem sua origem em proximidade com a estruturação de sua universidade, compreendida pelo *College*, como base comum nos estudos que atribui o título de Bacharel, e as demais escolas graduadas, que exigem o título de Bacharel para sua inclusão no curso. Assim, a Universidade norte-americana se divide em duas estruturas hierárquicas: o *undergraduate*, que são os cursos do *College* e; o *Graduate School*, que abrange os estudos de Pós-graduação, com aprofundamento dos estudos do *College* visando o grau de mestre e doutor. Nos Estados Unidos, o termo Pós-graduado definia os estudantes que já concluíram o *College* e continuavam seus estudos visando um grau superior (BRASIL, 1965).

Contudo, o avanço sistematizado da Pós-graduação norte-americana é produto da influência germânica, o que produziu grandes transformações da universidade americana; dessa maneira, a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante

¹ A CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. A implantação de novos cursos de Pós-graduação só é válida se a proposta for submetida à avaliação da CAPES por meio do APCN (Aplicativo para Cursos Novos) e receber o reconhecimento e a aprovação por um comitê da CAPES.

e formadora de profissionais e se dedica às atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Um exemplo dessa influência foi a fundação da Universidade Jhons Hopkins, do ano de 1876; essa instituição é criada especificamente para estudos de Pós-graduação, sob a inspiração da ideia de *creative scholarship*; em outras palavras, a Universidade deixa de ser um lugar transmissor de conhecimentos, que forma o profissional para o mercado de trabalho, para se tornar o local de produção de conhecimento, a partir da prática da pesquisa criadora. Outro exemplo da influência germânica nos Estados Unidos é a *Graduate School* (instituto encarregado pelos estudos de Pós-graduação), que equivale ao ensino oferecido nas Faculdades de Filosofia das Universidades alemãs; essa instituição acredita que somente os estudos desenvolvidos na Pós-graduação, a partir da investigação, é que se chegaria a excelência acadêmica. Característica dessa influência é o título de Ph. D., doutor em Filosofia, que mesmo conferido em qualquer setor das ciências, é assim denominado pois os primeiros cursos de doutorado na Alemanha (aquele que hoje se caracteriza como pesquisador) eram em Filosofia (BRASIL, 1965).

O sistema de Pós-graduação norte-americano se divide, então, em três níveis: mestrado, doutorado e o Ph. D.

[...] Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, doutor em ciências médicas, doutor em engenharia, doutor em educação etc. o mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre de Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde artes designava as matérias constitutivas do *trivium* ao *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes (BRASIL, 1965, p. 5).

Mesmo com essas divisões, a formação desses profissionais perpassa por etapas que diferem do foco à pesquisa. Os estudantes dos cursos de Pós-graduação americanos (modelo que inspirou a Pós-graduação no Brasil) deveriam cumprir certos números de cursos, seminários, congressos, enfim, atividades que testariam seus conhecimentos e incentivariam seus estudos, incluindo também, os testes em língua estrangeira. A Pós-graduação, nesse sentido, é entendida como altamente rigorosa, onde somente os mais aptos devem estar inseridos nesse sistema.

O ingresso na Pós-graduação, no caso norte-americano, deveria ser de maneira seleta, onde o candidato passaria por rigorosos testes até a aprovação final; após o ingresso,

este enfrentaria uma série de testes e tarefas, que são oportunidades para explorar as capacidades e os limites do intelecto desses estudantes. Nesse contexto, o espaço da Pós-graduação não deve ser o local de apenas absorção de conhecimentos, mas, sim, o local de criação, de pesquisa, de desenvolver a atividade criativa e criadora dos estudantes (BRASIL, 1965); dessa forma, testando ao extremo o intelecto do pós-graduando, o Programa americano garantia o potencial acadêmico e criativo de seus alunos, uma vez que sua tarefa primordial durante o período de formação é a dedicação aos estudos e à pesquisa.

Desse modo, podemos concluir que o modelo americano tem como diferencial, na proposta de formação de mestres e doutores, a capacitação de profissionais que transcendem uma formação especializada, fechada, mas que prepara pessoas para pensar novas maneiras de crescimento, seja no aparato social (mercado, organização social), seja no pensamento de novas metodologias de ensino, pensamentos filosóficos. Em outras palavras, se pretende formar um intelectual, com processos formativos que despertem reflexões complexas e inovadoras.

A partir da referência dos Estados Unidos da América, a Pós-graduação brasileira é reconhecida como um nível de ensino a partir do ano de 1965, com a emissão do decreto 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE); a partir desse decreto, a Pós-graduação começa se difundir e prosperar no país com o intuito de formar profissionais criativos e com competência para o avanço acadêmico nas diversas áreas (HOSTINS, 2006). Assim, busca-se que o Brasil tenha autonomia no preparo de pessoal em nível superior.

Como garantia de sucesso e regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado, o CNE elabora um Plano Nacional da Pós-graduação (PNPG) que estabelece as metas e ações que cada Programa deveria cumprir. Hoje já estamos na sexta edição do PNPG, fruto de uma reestruturação da organização do sistema de Pós-graduação que se modifica ao longo dos anos; nesse sentido, iremos apresentar os principais objetivos dos PNGPs para entendimento das modificações da Pós-graduação no território nacional.

O I PNPG é elaborado em 1974 e estabelece entre seus principais objetivos

[...] formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar

pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 537).

O intuito para a criação desse Plano era institucionalizar o sistema de Pós-graduação no país, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades para garantir os financiamentos em pesquisa, elevar os padrões de desempenho e racionalizar os usos dos recursos destinados ao avanço da pesquisa e tecnologia; outra ambição era a expansão do sistema de Pós-graduação de maneira uniforme nas regiões do País. “Entre os principais destaques dessa política, situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da Pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais” (HOSTINS, 2006, p. 138).

Nesse sentido, o governo militar investe nas universidades no ideal nacionalista de construir um Brasil-potência (HOSTINS, 2006); dessa maneira, o governo começa a articular dirigentes e membros da comunidade científica para modernizar as universidades. Nesse período se institui a profissionalização do sistema universitário, a implantação da dedicação exclusiva e a construção de uma política para a Pós-graduação, com a avaliação por pares sendo coordenada pela CAPES.

O outro lado da moeda, porém, evidencia a burocratização das universidades que, transformadas em pesadas organizações, exigiam a consequente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de Pós-graduação. Nessas circunstâncias, e em relação à Pós-graduação, cria-se a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida. A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978 (HOSTINS, 2006, p. 138).

Nesse período, a ideia de implementar a Pós-graduação no Brasil, tem o interesse de tornar o país em uma potência, uma nação com condições próprias de atender as necessidades de desenvolvimento interno, com pouca intervenção externa. Um país que procurava potencializar a formação de sua nação, elevando o nível formativo em todas as regiões de sua jurisdição.

Em 1981, o Conselho Nacional de Pós-graduação é extinto e a elaboração do segundo PNPG passa a ser de responsabilidade da CAPES, que nesse período é reconhecida pelo MEC como Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. O

objetivo do II PNPG (1982 – 1985) continua focado na qualificação do ensino superior e o investimento na Pós-graduação do país se concentra majoritariamente no setor de desenvolvimento de ciência e tecnologia, dando apoio a sua infraestrutura para assegurar aos Programas estabilidade e autonomia financeira, uma vez que a constatação realizada pela elaboração do II PNPG concluía uma deficiência na qualidade da Pós-graduação, seja nos profissionais que atuavam, seja nas pesquisas realizadas (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Dessa maneira, inicia um investimento no sistema de avaliação e monitoramento dos cursos de Pós-graduação “[...] com a progressiva informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p. 139). Nesse período há um maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, que resulta a criação de comissões das áreas de conhecimento para o acompanhamento das avaliações dos Programas.

A CAPES elegeu comitês para avaliar e classificar os Programas de Pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento. À medida que esses comitês realizavam as avaliações e acompanhamentos dos Programas, se transformavam em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade de produções científicas, a valorização de determinadas publicações e a interação com a comunidade internacional.

Pode-se então concluir que no II PNPG a questão central é a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Contempla-se a possibilidade de outros modelos de Pós-graduação em função de diferenças entre áreas e regiões, visando à superação da heterogeneidade institucional e regional. Neste período ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica (HOSTINS, 2006, p. 140).

Podemos concluir que é nesse período que os critérios para avaliação dos cursos de Pós-graduação começam a ser mais rigorosos e a preocupação com a produção científica entra em foco, com o intuito de contribuir, de maneira mais direta, com o avanço científico do país.

O terceiro PNPG (1986 – 1989) surge da constatação que os objetivos do Primeiro e Segundo PNPG não foram bem desenvolvidos; dessa maneira, o III PNPG tem por objetivo “[...] a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de Pós-

graduação; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-graduação; c) a integração da Pós-graduação ao setor produtivo” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 365).

Esse plano buscou desenvolver a pesquisa pela universidade, a integração da Pós-graduação no sistema nacional de ciência e tecnologia e a solução dos problemas tecnológicos, econômicos e sociais do país. “[...] Procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada” (HOSTINS, 2006, p. 141).

A partir de 1996, a diretoria da CAPES constatou a necessidade da criação do IV PNPG, oportunidade para se criar uma comissão para redigir o documento; contudo, não houve uma publicação dessa versão do PNPG devido uma série de problemas constatados na época: sucessivas crises econômicas ocorridas no fim da década de 1990, que comprometeram o orçamento para execução do plano e o gradativo afastamento das organizações de fomento para sua elaboração (HOSTINS, 2006).

Mesmo sem um IV PNPG, a Pós-graduação no país continuou seu crescimento e aperfeiçoamento, como nos aponta Alves e Oliveira (2014, p. 367):

No período de 1976 a 1990, o número de cursos havia saltado de 673 para 1.485. Na primeira metade dos anos 1990, o crescimento não foi tão acentuado, passando de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, registra-se novamente um crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993. Se considerarmos o número de cursos recomendados pela CAPES, no período de 1976 a 2004, houve um salto de 673 para 2.993 cursos, o que representa um aumento de 5,6% ao ano.

Nesse período, também se constata a preocupação e o investimento pelo meio profissional e as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e a inserção internacional da Pós-graduação. No ano de 1998, a CAPES definiu as bases de orientação para os padrões internacionais de qualidade, atribuiu os

conceitos de qualidade dos cursos de Pós-graduação em uma escala de 1 a 7, além da criação e implantação do sistema Qualis² (TANI, 2000).

Tem-se início, além disso, o sistema de avaliação dos Programas de Pós-graduação por pontuação de publicações; nesse sentido, a formação começa a modificar seu foco, uma vez que se deve atender à demanda de quantidade de produção intelectual em menor tempo, tanto dos professores credenciados nos programas, quanto dos estudantes.

O quinto PNPG, aprovado em 2005 (2005 – 2010), objetiva fortalecer as bases científicas, tecnológicas e inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.

A política para este novo período, expressa neste Plano, indica que a Pós-graduação deve contribuir com o desenvolvimento econômico-produtivo, com as políticas de Estado e com as organizações da sociedade. Garantir a relevância social e econômica do ensino superior também desafiou a política de ciência, tecnologia e inovação (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 368).

Esse plano indica a expansão do sistema de Pós-graduação em quatro vertentes: a capacitação do docente para o ensino superior; qualificar os professores da educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e; a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (HOSTINS, 2006).

O quinto PNPG busca tornar a Pós-graduação um local produtivo, não apenas cientificamente, mas também, economicamente, focando, também, na formação do profissional que atua no mercado de trabalho; há o investimento, também, no mestrado profissional, que é voltado “[...] às demandas do setor industrial e dos setores agrícola e de serviços, tendo em vista a aplicação de conhecimentos e a geração de novas tecnologias e inovações em termos de produtos e processos” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 372).

² Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos e anais de eventos (Qualis, acesso em 18 nov. 2017).

Ainda que a regulamentação e o incentivo à criação dos mestrados profissionais se iniciem a partir do ano de 1998, percebemos que houve um significativo aumento no número de oferta para essa modalidade de Pós-graduação, que em 2004 contabilizava 2.993 cursos de mestrado e doutorado; em 2014 há um número de 3.729 cursos de mestrado; dentre eles, 572 cursos de mestrado profissionais (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, podemos observar que a estratégia de articular o desenvolvimento científico com o desenvolvimento econômico, que tem início no terceiro PNPG, ganha mais ênfase no quinto PNPG. Constata-se que o sistema acadêmico tem a necessidade de corresponder com o investimento financeiro aos Programas, uma vez que, dentro das metas do Plano Nacional voltado a Pós-graduação, tem-se a preocupação do progresso econômico do país.

O sexto PNPG (2011 - 2020), aprovado em 2010, por sua vez, pretende ampliar a quantidade e a qualidade da Pós-graduação no país, sendo os Programas de Pós-graduação os locais de desenvolvimento científico e tecnológico.

Em linhas gerais, o novo Plano foca na expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 370).

Nesse sentido, o sexto plano tem a intenção de alcançar um padrão de desenvolvimento científico em todas as regiões brasileiras, de modo uniforme. Como aponta nos estudos de Alves e Oliveira (2014), Quadros (2016), Santos e Azevedo (2009) há uma disparidade na quantidade de cursos de Pós-graduação ofertados no Brasil, sendo as regiões Sul e Sudeste as que mais ofertam cursos de mestrado e doutorado no país; esse plano busca a uniformidade na quantidade de Programas.

Paralelo ao sexto PNPG foi aprovado, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que define duas metas para a Pós-graduação. A meta 13 do PNE, que pretende elevar a qualidade da educação superior e a proporção de mestres e doutores do corpo docente efetivo no sistema de educação superior e; a meta 14 do PNE, que pretende elevar o número anual de matrículas na Pós-graduação *strictu sensu*, a fim de atingir o número anual de titulação em 60.000 mestres e 25.000 doutores (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

1.1 - A Pós-graduação em Educação Física

Com a crescente demanda de profissionais de Educação Física e com objetivos semelhantes ao sistema nacional de Pós-graduação, ou seja, o de contribuir com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, se cria o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação Física no Brasil, em 1977, na Universidade de São Paulo, que tinha como justificativa “[...] a capacitação de docentes para o ensino superior e a promoção do desenvolvimento de conhecimentos através da pesquisa” (QUADROS, 2016, p. 24).

Nesse momento, existiam dois fatores que dificultavam o trabalho com a Pós-graduação em Educação Física no Brasil: a falta de experiência da área de Educação Física no campo da Pós-graduação e o número reduzido de profissionais capacitados para atuarem no campo acadêmico da área; nesse sentido,

[...] para sanar a falta de experiência e insuficiência de docentes titulados na área da Educação Física em relação a Pós-graduação o Ministério da Educação propôs titular docentes do magistério superior em mestrados e doutorados fora do país, prioritariamente nos Estados Unidos. Esta proposição levou setenta professores de Educação Física para os Estados Unidos no ano de 1979 (QUADROS, 2016, p. 25).

No ano de 1979 se cria, na Universidade Federal de Santa Maria, o segundo curso de Pós-graduação em Educação Física no Brasil, em nível de mestrado, denominado como “mestrado em Ciência do Movimento Humano”. A partir de então, os cursos de Pós-graduação da área começam a surgir em sequência. Em 1985 se cria o curso de mestrado em Educação Física na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro; em 1988, na Universidade Estadual de Campinas; em 1989, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, também, no mesmo ano, o mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais. 1989 marca, também, o início da oferta do curso de doutorado pela Universidade de São Paulo (TELLES; LUDORF; PEREIRA, 2017; QUADROS, 2016).³

Na década de 1990 continua o crescimento dos cursos de Pós-graduação: 1991- Universidade Estadual Paulista; 1993 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 1995

³ Além desse significativo crescimento, a década de 1990 é marcada, também, pelo avanço nas discussões epistemológicas na área, onde houve muitos debates acerca do que seria a Educação Física, mas, especialmente, sobre a relação da Educação Física e a ciência.

– Universidade Castelo Branco; 1996 – Universidade Federal de Santa Catarina; 1997 – Universidade do Estado de Santa Catarina e; 1998 – Universidade Católica (QUADROS, 2016).

Hoje, segundo a CAPES (Tabela 2), estão em vigor 34 cursos de mestrado, 22 cursos de doutorado e 2 cursos de mestrado profissional, voltados a área de Educação Física (CAPES, 2017).

TABELA 2 – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

NOME DA IES	SIGLA IES	UF	TOTAL	ME	DO	MF	ME/D O
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	SE	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	UCB	DF	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	PE	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	2	1	0	0	1
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	2	1	0	0	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	SC	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SP	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	PR	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	UNESP	SP	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"	UNESP	SP	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	RS	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SC	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	SP	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	SP	1	0	0	0	1

TABELA 2 – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL							
(conclusão)							
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	MG	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	RS	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	MG	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	UNIVASF	PE	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	SP	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	UNOPAR	PR	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	UNIVERSO	RJ	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	USJT	SP	1	0	0	0	1
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	PR	1	1	0	0	0
TOTAIS			36	12	0	2	22

Fonte: CAPES (2017).

Nota: Dados adaptados pelo autor.

1.1.1 - O Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES

Criado em 1931, sendo um dos primeiros, se não o primeiro, curso civil de formação de professores de educação física no Brasil, seu objetivo inicial era formar professores dessa especialidade para as escolas do Estado. Em 1961 foi incorporado pela UFES, recebendo um conjunto de instalações que o colocava entre os melhores cursos de graduação desta área no Brasil (CAPES, 2006).

Até 1998, o curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) permanece como único curso de graduação, na área, no Estado; a partir desse ano (até a efetivação do curso de mestrado em Educação Física no CEFD/UFES), abriram mais 8 cursos em instituições particulares, o que gerou uma imensa demanda de profissionais para atuarem no ensino superior no Estado; nesse período, o CEFD/UFES oferecia cursos de Pós-graduação *lato sensu* voltados à educação física escolar; contudo, esses cursos de especialização não conseguiam atender a essa demanda. Diante disso, o CEFD entendeu que possuía uma responsabilidade política em criar um curso *stricto sensu* para formar profissionais para atuarem em instituições de ensino superior; além disso, a Universidade propunha um projeto de avanço da Pós-graduação *strictu sensu*, do qual o CEFD estava vinculado (CAPES, 2006). Em meio a esses fatores, em 2006, o CEFD/UFES abre o curso de Pós-graduação em nível de mestrado acadêmico.

No objetivo geral do curso de mestrado em Educação Física, informa-se que pretende contribuir para a qualificação de professores para o ensino superior e formar pesquisadores para a área de Educação Física, “[...] particularmente no âmbito dos estudos pedagógicos e socioculturais” (CAPES, 2006, p. 7).

Poucos cursos de Pós-graduação em Educação Física no país possuem a característica de estudos na área sócio-cultural e pedagógica; percebemos que a tendência nacional é que os estudos estejam voltados a assuntos ligados a área da saúde e/ou biodinâmica (uma possível explicação para que a Educação Física se enquadre na área da saúde, segundo a avaliação da CAPES).

Assim, o Programa foi criado vinculado à área de concentração “Estudos Pedagógicos e Culturais da Educação Física”, possuindo três linhas de pesquisa: 1) Formação Docente e Currículo em Educação Física; 2) Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar e; 3) História Cultural da educação Física e do Esporte.

Nesse período, quatro grupos de estudos compuseram o Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES, devidamente cadastrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴, voltados a estudos socioculturais e pedagógicas, como indica a Apresentação de Proposta de Curso Novo (APCN) à CAPES: o PROTEORIA, o LESEF, o GESPCEO e o PRÁXIS. Possuindo, também, sete projetos de pesquisa vinculados a órgãos de fomento:

- 1) A Educação Física como componente curricular e o discurso legitimador (coordenador: Valter Brachth, Participante: Fernanda S. L. de Paiva). Projeto apoiado pelo CNPq através da bolsa de produtividade do coordenador (nível 1D) e Bolsa Grant, além de duas bolsas de iniciação científica PIBIC-CNPq;
- 2) A Educação Física e a educação inclusiva na rede estadual de ensino da região metropolitana de Vitória (coordenador: Valter Brachth). Projeto apoiado sob bolsa de iniciação científica - PIBIC-CNPq;
- 3) A epistemologia da prática docente nos processos de ensino, de pesquisa e de formação continuada no cotidiano escolar do ensino fundamental (coordenadora: Janete Magalhães Carvalho). Projeto apoiado pela FACITEC e através de Bolsa de Produtividade Pesquisa para a coordenadora do projeto do CNPq;
- 4) Os processos de esportivização e diferenciação como elementos intervenientes no processo da escolarização da capoeira nas escolas da rede pública na cidade de Vitória/ES (coordenador: Otávio Guimarães Tavares da Silva). Projeto

⁴ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), têm como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional. Para saber mais consulte o Organograma e o Regimento Interno da Instituição (http://cnpq.br/apresentacao_institucional, Acesso em: 30 nov. 2107).

apoiado pela FACITEC e pelo Sistema Municipal de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Vitória, além de bolsa de Iniciação Científica.

- 5) Construindo uma prática pedagógica diferenciada pela via da formação continuada (coordenadora: Denise Meyrelles de Jesus). Projeto apoiado pelo CNPq através de bolsa de produtividade da coordenadora.
- 6) Por uma teoria da educação física no Brasil (coordenador: Amarílio Ferreira Neto). Projeto apoiado pelo CNPq, edital universal 019/2004, por recursos financeiros e com bolsa de iniciação científica PIBIC-CNPq e;
- 7) Os processos de seleção e detecção de talentos no futebol (coordenador: Antônio Jorge Gonçalves dos Soares). Projeto apoiado pelo CNPq através de bolsa de produtividade do coordenador.

O PPGEF inicia suas atividades no ano de 2006 com nove docentes permanentes (Tabela 3) e com 19 disciplinas (Tabela 4).

TABELA 3 – DOCENTES PERMANENTES NO INÍCIO DO PPGEF CEFD/UFES

DOCENTE	VINCULO INSTITUCIONAL		
	Depto	Cargo	Início
Amarílio Ferreira Neto	Desporto	Adjunto IV	1999
Ana Lucia Coelho Heckert	Psicologia	Adjunto III	1993
Denise Meyrelles de Jesus	Fundamentos da Educação e Organização Educacional	Adjunto IV	1997
Fernanda Simone Lopes de Paiva	Ginástica	Adjunto I	1994
Janete Magalhães Carvalho	Fundamentos da Educação e Organização Educacional	Adjunto IV	1997
Otávio Guimarães Tavares da Silva	Ginástica	Adjunto I	1999
Valter Bracht	Ginástica	Titular	1995
Zenólia Christina Campos Figueiredo	Desporto	Adjunto I	1996
Antônio Jorge Gonçalves Soares	Ginástica	Adjunto I	1993

Fonte: CAPES, 2006

Nota: Dados adaptados pelo autor

TABELA 4 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE MESTRADO

DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	OBRIGATÓRIA
Atividades Acadêmicas	Compreendem atividades que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e científico dos alunos do curso, mais especificamente, publicações e apresentação de trabalhos em eventos científicos.	0	1	NÃO
Ciência e Método	A ciência e os códigos éticos: o que é cientificidade? O método científico. Perspectivas sócio históricos sobre a ciência moderna. Ciência, verdade e ideolismo, Ciência e método na Educação Física brasileira	60	4	SIM
Docência Supervisionada	Compreende as atividades de docência com supervisão do curso, desenvolvidas junto às disciplinas do curso de graduação em Educação Física do CEFD/UFES, visando o aperfeiçoamento da prática docente.	60	1	SIM
Educação Física e Cotidiano Escolar	A escola e a cultura: a compreensão reprodução e da produção cultural no cotidiano da escola. A inserção da educação física na dinâmica dos tempos e espaços escolares. Participação dos agentes escolares como sujeitos dos saberes reproduzidos e produzidos no âmbito da educação física escolar.	60	4	NÃO
Educação Inclusiva	Tendências atuais na produção do conhecimento na área de educação especial. Análise histórica das diferentes abordagens de atendimento em educação especial. O cotidiano educacional em diferentes ambientes educativos. A proposta de educação inclusiva e a produção de subjetividades.	60	4	NÃO
Epistemologia da Educação Física	Visa situar o mestrando na discussão sobre a identidade do campo sobre os pressupostos epistemológicos utilizados nas pesquisas desenvolvidas no campo, bem como, das características da produção acadêmicas na Educação Física. Estudo das relações entre os fundamentos do conhecimento e as características da educação física enquanto prática social.	60	4	SIM

TABELA 4 - DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE MESTRADO				
(continuação)				
Escolarização e Educação Física	Estuda as interfaces sócio-históricas entre Educação Física no Brasil, analisando a construção da escola e o processo de engendramento do campo da educação física	60	4	NÃO
Estudos Sócio-Culturais da Cultura Corporal de Movimento	Estudo conceitual e analítico da cultura corporal de movimento tendo como eixo integrador os fundamentos teórico-metodológicos advindos das ciências sociais e dos estudos culturais.	60	4	NÃO
Filosofia da Educação	Reflexão sobre a relação entre a Filosofia da educação e outras áreas dos fundamentos da educação; a filosofia, a ética, o saber e o poder. Análise de correntes filosóficas em sua relação com tendências do pensamento pedagógico brasileiro e com a prática escolar.	60	4	NÃO
Estudos Pedagógicos e Culturais da Educação Física	Perspectivas teóricas que fundamentam as teorizações no campo da formação docente e do currículo. Ênfase nos estudos da formação e currículo na Educação Física. Estudo das abordagens curriculares, compreensão do currículo em ação e dos elementos constitutivos dessa ação nas aulas de Educação Física. Especificidades da profissão professor, suas competências e da relação com os saberes escolares.	60	4	NÃO

TABELA 4 - DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE MESTRADO (continuação)				
Fundamentos da Educação Física Escolar	Estudo do discurso legitimador construído pela Educação Física no sentido de justificar sua presença no currículo escolar.	60	4	NÃO
História da Educação Física	História e historiografia da educação física brasileira: questões de teoria e metodologia. A Educação Física como cultura escolar no campo educacional. As instituições, os intelectuais e os impressos em educação física e esporte. Os saberes constituidores de pedagogias para a educação física no Brasil: produção, circulação e apropriação dessa área na sociedade brasileira	60	4	NÃO
Metodologia da Pesquisa em Educação Física	Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. A pesquisa em história, formação docente, currículo e cotidiano em educação física e esporte. Recursos teórico-metodológicos de observação do cotidiano. Normalização e produção da dissertação como texto científico.	60	4	NÃO
Processos históricos e contemporâneos na formação de professores	Formação de profissionais da educação: história e atualidade. Saber e experiência. Formação e trabalho. Políticas de formação: análise e tendências. Perspectivas dos processos de formação na atualidade.	60	4	NÃO
Processos instituintes e escola no Brasil	A escola: história e memórias. Relações de poder-saber no espaço escolar. Processos instituídos e instituintes: conceituação. Movimentos instituintes no campo da educação pública. A escola no Brasil: processos de resistência.	60	4	NÃO
Seminário de projetos	Reuniões coordenadas por professores do corpo docente do programa, destinadas à apresentação e debate dos projetos de pesquisa (dissertação) dos alunos matriculado no curso	30	1	SIM
Tópicos especiais na linha de pesquisa 2	São oferecidos em conformidade com a demanda produzida dentro de cada linha de pesquisa, destina-se ao aprofundamento de determinada temática.	30	2	NÃO

TABELA 4 - DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE MESTRADO				
(conclusão)				
Tópicos especiais na linha de pesquisa 1	São oferecidos em conformidade com a demanda produzida dentro de cada linha de pesquisa, destina-se ao aprofundamento de determinada temática.	30	2	NÃO
Tópicos especiais na linha de pesquisa 3	São oferecidos em conformidade com a demanda produzida dentro de cada linha de pesquisa, destina-se ao aprofundamento de determinada temática.	30	2	NÃO

Fonte: CAPES, 2006

Nota: Dados adaptados pelo autor

Desde sua implementação até o ano de 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação Física do CEFD/UFES defendeu-se 80 dissertações, indicando um índice significativo de formação de mestres, uma vez que, completando 7 anos de funcionamento, apresenta uma média de 16 defesas por ano, tendo por base que a primeira defesa acontece no ano de 2008, dois anos após o início das atividades.

Nosso Programa foi muito bem sucedido desde o seu início, o que se expressa no número médio de 75 candidatos por edital, além de um índice de conclusão muito perto de 100%. Até o momento da apresentação desta proposta (sétimo ano de funcionamento) chegamos à defesa de dissertação de número 80. Além disso, um dos objetivos explícitos elencado no projeto de criação do curso foi o de qualificar docentes para o ensino superior em Educação Física do estado do Espírito Santo em plena expansão. Esse objetivo foi amplamente atingido já que muitos dos mestres por nós formados estão atuando como docentes em cursos de graduação no nosso estado, e 3 coordenam cursos superiores de Educação Física (CAPES, 2013a, p. 8).

Com a consolidação do curso de mestrado em Educação Física, no ano de 2014 o curso de Pós-graduação do CEFD/UFES começa a oferecer o curso de doutorado em Educação Física; esse Programa é fruto da política de ampliação dos cursos de Pós-graduação da UFES, uma vez que entre 2004-2011 a Universidade criou, em média, 3,9 cursos de mestrado/ano e 1,3 cursos de doutorado/ano, chegando em 2012 com um total de 48 cursos de mestrado e 18 cursos de doutorado. Essa expansão é consequência da política do VI PNPG (2011-2020), que objetiva preservar e ampliar o sistema de Pós-graduação do país, a fim de qualificar o sistema de ensino superior, bem como o desenvolvimento do Sistema de Ciência e Tecnologia. “Assim, a implantação do curso de doutorado e a consequente consolidação de um PPGEF nesta região do país contribuirão para a descentralização dos esforços de inovação e pesquisa científica na área da Educação Física” (CAPES, 2013a, p. 8).

O curso de doutorado em Educação Física possui como principal objetivo “[...] atuar na formação de pesquisadores e contribuir para a qualificação de professores para o ensino superior para a área da Educação Física, particularmente no âmbito dos estudos pedagógicos, socioculturais e da saúde” (CAPES, 2013a, p. 11); suas atividades são organizadas com o intuito de formar profissionais

- a) com capacidade de pesquisar e produzir conhecimento para a área da Educação Física;
- b) com formação para atuação profissional que articule ensino e pesquisa, comprometidos com a investigação de problemas relevantes para o desenvolvimento da área e para melhoria da qualidade de vida na sociedade;
- c) com visão ampla das questões educacionais brasileiras, sendo capaz de articular essa visão à especificidade da Educação Física;
- d) com autonomia enquanto profissional da educação, pesquisador, capaz de ser sujeito de sua formação continuada e de ação crítico-reflexiva;
- e) com sólida formação epistemológica que possa servir de base para a reflexão das dimensões específicas da área da Educação Física no que concerne ao seu conhecimento;
- f) com compreensão aprofundada das dimensões históricas, sociais e culturais das práticas corporais tematizadas pela Educação Física;
- g) com inserção nas atividades de pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa vinculados ao curso e a outras IES, atuando para o fomento de novos Programas de Pós-graduação na região (CAPES, 2013a. p. 11).

O curso de doutorado, assim como o curso de mestrado, tem por finalidade o investimento na formação de um profissional que tenha capacidade de atuar no ensino superior e contribuir com a produção de conhecimentos da área. Podemos entender que esse Programa é reflexo da política do VI PNPG, havendo a preocupação com o fortalecimento da área de Educação Física e reconhecendo que seu desenvolvimento científico se dá dentro da Universidade e que a formação na docência superior segue em conjunto com a produção de conhecimentos.

O Programa de Pós-graduação em Educação Física do CEFD/UFES amplia o leque de investigações, oportunidade para avançar, também, em estudos relacionados à biodinâmica⁵ a partir do ano de 2013. Essa oferta não foi tranquila, já que houve resistência por parte dos docentes com a abertura do doutorado com foco na área biodinâmica; desse modo, observamos que no Programa acontecem conflitos internos e diversidade na ideia de formação.

⁵ Entendemos as áreas sociocultural, pedagógica e biodinâmica a partir do conceito de Manoel e Carvalho (2011, p. 392).

Ainda com os diversos conflitos em relação as áreas de conhecimento e linhas de pesquisas, consta na proposta de abertura do curso de doutorado em Educação Física no CEFD (APCN) que ele se organiza em duas áreas de concentração (Tabela 5): Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e; Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde, oferecendo 24 disciplinas entre obrigatórias e optativas⁶ (Tabela 6).

TABELA 5 – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA DO PPGEF CEFD/UFES NA PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO DE NOVO CURSO

LINHA DE PESQUISA	ÁREA DE CONSETRAÇÃO	DESCRIÇÃO
Formação Docente e Currículo em Educação Física	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Envolve estudos da formação inicial e continuada em Educação Física, bem como da teorização e construção do currículo de formação. Compreensão da profissão de professor, da instituição escola, da formação profissional, do processo de ensino aprendizagem na formação e na intervenção docente.
Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Pesquisas que abordem a inserção da educação física no currículo escolar, enfocando a prática cotidiana dos professores, os problemas de aprendizagem, o imaginário e as concepções dos alunos, dos professores, das direções das escolas e coordenações pedagógicas. Estudos que enfoquem a questão da inclusão escolar em Educação Física.
Estudos Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Contempla o estudo e a investigação de caráter sociocultural das manifestações da Educação Física, do esporte, do lazer e das práticas corporais, voltadas a diferentes públicos e contextos.
História da Educação Física	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Investigações sobre a constituição da Educação Física como disciplina escolar na perspectiva da Micro-História e da História Cultural, seus atores, suas instituições, seus processos de significação, seus meios de circulação, suas práticas e representações.
Estudos Olímpicos	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Estudos dos fenômenos esportivos, Jogos Olímpicos e/ou o Movimento Olímpico, em suas diversas manifestações, historicamente e na contemporaneidade. Investiga os seus impactos no campo da Educação Física no contexto escolar e não escolar, assumindo como referencial as ciências sociais e a educação.
Educação Física, Corpo e Movimento Humano	Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física	Fundamentos sócio-filosóficos para a análise dos processos sociais contemporâneos relacionados com a cultura corporal de movimento, bem como, para formulações teórico-conceituais relativas ao corpo e ao movimento humano.
Aspectos Biomecânicos e Respostas Fisiológicas ao Movimento Corporal Humano	Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde	Investiga os efeitos agudos e crônicos do movimento corporal humano no sistema cardiorrespiratório com ênfase no estudo das variáveis hemodinâmicas (cronotrópicas, pressóricas), ventilatórias e morfofuncionais, admitindo-se também modelo animal. Estuda variáveis cinemáticas do movimento humano e da respiração e suas relações com as atividades físico-esportivas, processos patológicos e reabilitação.

⁶ Com o passar dos anos, surgiu a necessidade de reformulações das disciplinas. Para acessar todas na integra acessar: <http://www.educacaofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF>.

TABELA 5 – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA DO PPGEF CEFD/UFES NA PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO DE NOVO CURSO

(conclusão)		
Fisiologia, Bioquímica e Exercício em Modelos Experimentais	Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde	Investigação de aspectos funcionais e mecanismos moleculares envolvidos nos agravos promovidos pelo sedentarismo e diferentes estilos de vida. Entendimento dos mecanismos relacionados à etiologia e fisiopatologia das doenças, bem como, o estabelecimento de estratégias de prevenção e/ou atenuação a partir do exercício físico.
Educação Física, Sociedade e Saúde	Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde	Educação física e movimento corporal humano no contexto sociocultural da saúde e de políticas públicas.

Fonte: CAPES, 2013a

Nota: Dados adaptados pelo autor

TABELA 6 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE DOUTORADO

DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	OBRIGATORIA
Docência no ensino superior	Trata da análise do ensino superior Brasileiro no tocante a sua política e seus desenvolvimentos contemporâneos, bem como, das exigências de qualificação da docência nesse âmbito do ensino, em especial na formação inicial em Educação Física.	60	4	SIM
Epistemologia e política científica da área da Educação Física	Trata do debate contemporâneo sobre a delimitação e especificidade da área da Educação Física, sua inclusão e classificação junto aos órgãos de fomento (CAPES/CNPq). Analisa as tendências da produção do conhecimento nas diferentes sub-áreas do campo, bem como a política científica para o seu desenvolvimento no plano da produção e veiculação do conhecimento.	60	4	SIM
Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física	Trata do debate contemporâneo em torno das teorias pedagógicas da Educação Física, seus princípios filosóficos e sociológicos, bem como, da sua presença na prática pedagógica em Educação Física no Brasil. Analisa as principais linhas de investigação pedagógica desenvolvidas no Brasil.	60	4	SIM

TABELA 6 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE DOUTORADO				
(Continuação)				
Tópicos avançados em pesquisa sociocultural das diferentes manifestações da cultura	Analisa as principais linhas de investigação de orientação antropológica e sociológica presentes na produção do conhecimento sobre as práticas corporais de movimento. Identifica e discute as principais teorias antropológicas e sociológicas que dão suporte as essas investigações.	60	4	SIM
Seminários avançados	Disciplina destinada a desenvolver tópicos específicos em função da demanda dos orientandos	30	2	NÃO
Tópicos avançados em pesquisa fisiológica sobre o movimento corporal humano	Trata das principais investigações na área das ciências biológicas aplicadas às respostas agudas e crônicas ao movimento corporal, além de discutir as bases teóricas dos mecanismos relacionados a essas respostas tanto em modelos animal como em humanos.	60	4	SIM
Tópicos avançados em pesquisa sobre saúde e movimento corporal humano	Analisa as principais linhas de investigação sobre a saúde e os significados e aplicações relacionados às práticas corporais de movimento. Identifica e discute as produções da relação saúde e educação física e as suas implicações sociais e políticas na área da educação física.	60	4	SIM
Ciência e método	A ciência e os códigos éticos: o que é normalidade? O método científico: a observação, adoção e rejeição de modelos, a ciência como disciplina intelectual, a comunidade científica. Perspectivas sócio-históricas sobre a ciência moderna. Ciência e ideologia. Ciências fundamentais e ciências aplicadas. Ciências, poder político e ético. Ciência, verdade e idealismo. Como articular ciência e ética? Ciência e método na Educação Física brasileira.	60	4	NÃO
Epistemologia da Educação Física	Visa situar o(a) mestrando(a) na discussão sobre a identidade do campo, sobre os pressupostos epistemológicos utilizados nas pesquisas desenvolvidas no campo, bem como das características da produção acadêmica na Educação Física. Estudo das relações entre os fundamentos do conhecimento e as características da Educação Física enquanto prática social.	60	4	NÃO

TABELA 6 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE DOUTORADO

(Continuação)

Educação Física e currículo	Teorias de currículo. Ênfase nos estudos sobre desenvolvimento e objetivações de currículo. Currículo da educação física construído no cotidiano da educação básica. Currículo de formação de professores. O professor como sujeito de formação, de aprendizagem ao longo da vida e de materialização de currículo. Currículo e formação.	60	4	NÃO
Escolarização e Educação Física	Estuda as interfaces sócio-históricas entre Educação e Educação Física no Brasil, analisando a constituição da escola e o processo de engendramento do campo da educação Física.	60	4	NÃO
Estudos socioculturais da cultura corporal de movimento	A disciplina objetiva fornecer um conjunto de instrumentos conceituais e de análise sobre as práticas corporais na modernidade. Neste sentido, tenta observar as demarcações das práticas corporais por meio de seus significados e expressões, suas tradições, suas mudanças e suas possibilidades de análise.	60	4	NÃO
Filosofia da educação	A filosofia em suas relações com a ciência, a cultura, a política e a economia globalizada e os processos de subjetivação decorrentes; a racionalidade cognitivo-instrumental, a racionalidade estético-expressiva, a racionalidade prático-ética em sua relação com as questões do poder e da cidadania; correntes contemporâneas do pensamento filosófico em sua relação sócio-histórica com a educação; filosofia do cotidiano no currículo, na cartografia dos poderes e saberes instituídos e instituintes, escolares e não-escolares, e na produção dos saberes e fazeres na educação.	60	4	NÃO
Formação docente em Educação Física	Trata das perspectivas teóricas que fundamentam as teorizações no campo da formação docente. Noções de formação inicial e de formação continuada. Estudo da profissão, da profissionalidade e das relações profissionais. Reflexão sobre experiências profissionais, formação e identidades da/na docência em educação física. Professor de educação física e saberes específicos da área. Formação e currículo.	60	4	NÃO

TABELA 6 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE DOUTORADO				
(Continuação)				
Fundamentos da educação física escolar	Estudo do discurso legitimador construído pela Educação Física no sentido de justificar sua presença no currículo escolar.	60	4	NÃO
História da Educação Física	História e historiografia da educação física brasileira: questões de teoria e metodologia. A Educação Física como cultura escolar no campo educacional. As instituições, os intelectuais e os impressos em educação física e esporte. Os saberes constituidores de pedagogias para a educação física no Brasil: produção, circulação e apropriação dessa área na sociedade brasileira.	60	4	NÃO
Metodologia da pesquisa em educação física	Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. A pesquisa em história, formação docente, currículo e cotidiano em educação física e esporte. Recursos teórico-metodológicos de observação do cotidiano. Normalização e produção da dissertação como texto científico.	60	4	NÃO
Processos históricos e contemporâneos na formação profissional	Formação de profissionais da educação: história e atualidade. Saber e experiência. Formação e trabalho. Políticas de formação: análise e tendências. Perspectivas dos processos de formação na atualidade.	60	4	NÃO
Processos instituintes e escola no Brasil	A escola: história e memórias. Relações de poder-saber no espaço escolar. Processos instituídos e instituintes: conceituação. Movimentos instituintes no campo da educação pública. A escola no Brasil: processos de resistência.	60	4	NÃO
Risco, saúde e sociedade	Aspectos conceituais do risco. O risco no contexto das relações entre tecnologia, ciência e poder. Os discursos sobre riscos à saúde e sua repercussão na vida (pública e privada) contemporânea: implicações sócio-culturais, éticas, políticas e epistemológicas. Os discursos sobre riscos à saúde e sua repercussão na vida (pública e privada) contemporânea: implicações sócio-culturais, éticas, políticas e epistemológicas. Risco como categoria analítica de pesquisas do/no campo, em especial aquelas que investigam os processos de subjetivação e as inequidades em saúde.	60	4	NÃO

TABELA 6 – DISCIPLINAS DO PPGEF CEFD/UFES NO CURSO DE DOUTORADO				
(Conclusão)				
Tópicos especiais	São oferecidos em conformidade com a demanda produzida dentro de cada linha de pesquisa, destinando-se ao aprofundamento de determinada temática.	30	2	NÃO
Docência Supervisionada	Disciplina de natureza aplicada, na qual os estudantes têm a oportunidade de vivenciar uma experiência supervisionada de docência no ensino superior. Além da participação em aulas de curso de graduação, outras atividades relacionadas à pesquisa e extensão universitária poderão ser incluídas no plano de estudos do aluno.	60	1	SIM
Seminário de Tese	Disciplina na qual o aluno deverá estar matriculado durante o desenvolvimento de sua tese, para discussão e aperfeiçoamento do projeto ou relatório.	60	4	SIM
Bioestatística	Conhecimento dos fundamentos da Bioestatística e sua relação com a Educação Física. Conceitos básicos de estatística descritiva e inferencial. Probabilidade: definições e teoremas. Correlação de Pearson e Regressão Linear. Organização de experimentos e ensaios clínicos. Introdução à Epidemiologia. Estudos epidemiológicos e suas medidas de análise. Aplicação e investigação epidemiológica na educação física. Noções e recursos básicos de softwares de estatística na área de Educação Física. Manuseio de dados.	60	4	NÃO

Fonte: CAPES, 2013a

Nota: Dados adaptados pelo autor

Outro ponto que facilitou a constituição do curso de doutorado foi à contratação de novos docentes para o CEFD, principalmente pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que aumentou o quadro de professores do CEFD, muitos dos quais se vincularam ao Programa de Pós-graduação; assim, na abertura do curso de doutorado, o Programa de Pós-graduação em Educação Física é composto por 22 professores permanentes: Amarílio Ferreira Neto; Ana Paula Lima Leopoldo; André da Silva Mello; André Soares Leopoldo; Antonio Jorge

Gonçalves Soares; Danilo Sales Bocalini; Felipe Quintão de Almeida; Ivan Marcelo Gomes; José Francisco Chicon; Liana Abrão Romera; Lucas Guimarães Ferreira; Luciana Carletti; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Maurício dos Santos de Oliveira; Natalia Madalena Rinaldi; Omar Schneider; Otávio Guimarães Tavares da Silva; Richard Diego Leite; Rodrigo Luiz Vancini; Valter Bracht; Wagner dos Santos; Zenólia Christina Campos Figueiredo; 2 docentes colaboradores: Mariana Zuaneti Martins; Valerio Garrone Barauna e; 1 docente visitante: Maria Cecília da Silva Camargo.

Com o aumento no número de professores, surgem novos grupos de estudos no CEFD, além dos grupos cadastrados no diretório do CNPq na criação do mestrado: LAFEX, LAFIBE, BIMOR, voltados a estudos na área da biodinâmica. Além de novos grupos de estudos, os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Física realizam parcerias nacionais e internacionais que estreitam as discussões acerca da Educação Física e possibilita o intercâmbio de conhecimentos e de cultura entre as instituições, sendo alguns deles⁷:

NO PLANO INTERNACIONAL:

1-Os professores Valter Bracht, Ivan Gomes e Felipe Quintão, por meio do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), participam da 'Red Binacional de investigadores que intentan comprender las prácticas docentes'. Esta Rede é composta também por docentes da CRUB-UNComahue (Bariloche, Rio Negro, AR), IPEF (Córdoba, AR), ISEF (General Pico, La Pampa, AR), UNIJUÍ (Ijuí, RS), CEFD/UFSM (RS/Brasil), UNIVALE (SC/Brasil). Os trabalhos desenvolvidos por esta rede estão diretamente relacionados a parte das pesquisas desenvolvidas no PPGEF, especialmente aquelas relacionadas às práticas inovadoras e ao abandono do trabalho docente. 2. A Profa. Maria Del Carmen B. Molina, como professora visitante da Universidade Autónoma de Madrid, participa de dois projetos de pesquisa daquela instituição, "Estado nutricional en la gestación y su relación con riesgo cardiovascular em la descendencia" e "Transición alimentaria em las poblaciones mediterraneas y su impacto sobre la biología y la salud", ampliando sua experiência acadêmica, sua capacidade de orientação e auxiliando na inserção internacional dos Programas aos quais ela está vinculada. No triênio foram produzidos três artigos publicados (2010, 2011 e 2012) e um projeto financiado. 3. A Profa. Liana Romera iniciou em 2011 parceria com a Profa. Manuela Hasse (Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa) no âmbito das discussões sobre 'lazer, juventude e consumo de álcool, ampliando sua experiência.

[...] NO PLANO NACIONAL

1. Os professores Ivan M. Gomes e Valter Bracht são integrantes do projeto de pesquisa interinstitucional (UFRGS/USP/UFES) que engloba investigações sobre questões referentes às políticas de formação do campo da educação física em interface com as áreas da educação e da saúde coletiva a partir da perspectiva preferentemente das Ciências Humanas e Sociais. O projeto é coordenado pelo Prof.

⁷ As parcerias do programa foram aumentando ao longo dos anos, a partir de seu constante crescimento. Para saber todas as parcerias, acessar: <http://www.educacaoofisica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEF>.

Alex B. Fraga (UFRGS) e dele faz parte a Profa. Yara Carvalho (USP) 2. A Profa. Maria Del Carmen Molina é uma das coordenadoras do Projeto ELSA (Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto) na UFES. O ELSA é um estudo multicêntrico desenvolvido em 6 centros de pesquisa. Tem por objetivo investigar os determinantes da hipertensão e diabetes em coorte de servidores de universidades e centros de pesquisa. 3. O Prof. Edson Castardelli atuou como orientador de estágio pós-doutoral entre os anos de 2010 e 2011, mesmo o PPGEF não possuindo ainda um curso de doutorado funcionando, fato que evidencia a qualidade acadêmica do Programa (CAPES, 2013b, p. 9)

Em relação aos projetos de pesquisa desenvolvidos no Programa, desde a implantação do curso de mestrado até a apresentação de novo curso à CAPES para a abertura do doutorado, os projetos saltam de 7 para 28, sendo coordenados por docentes permanentes do Programa e financiados por agências de fomento em nível estadual e federal, entre eles a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES); Fundo Municipal de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Vitória (FACITEC); CAPES e o CNPq.

O PPGEF do CEFD/UFES manteve a nota 4 na avaliação da CAPES no quadriênio 2014 – 2017, estando entre os 12 melhores cursos de Pós-graduação *strictu sensu* mais bem avaliados entre a Educação Física no Brasil (CAPES, 2017).

1.1.2 - Os caminhos tomados pelo avanço da Pós-graduação em Educação Física

Para um curso de Pós-graduação se manter dentro de uma Universidade, há a necessidade de ser bem avaliado pela CAPES, órgão responsável pela administração da pesquisa, tecnologia e inovação do país. Para melhor avaliação da Pós-graduação, esses órgãos dividem os cursos em áreas de concentração; essa organização permite identificar a proposta de produção de conhecimento de cada campo científico. No caso da Educação Física, está localizada na grande área da saúde (área 21, juntamente com a Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional); assim, os quatro cursos contidos na área participam das discussões para pensar a avaliação de seus Programas, uma vez que esses critérios são defendidos de acordo com os interesses de cada curso. Os critérios para a avaliação dos cursos são:

- A proposta do Programa e inserção social: é avaliada as condições que o Programa oferece para os estudantes, contendo objetivos de trabalho; estrutura física do Programa; relevância do Programa em nível local, estadual e nacional; a integração e colaboração com outros Programas e centros de pesquisas; a organização científica e epistemológica condizente a área de avaliação. Esse quesito possui um peso de 10% da avaliação total;
- O corpo docente: avalia-se a titulação dos professores vinculados ao Programa, constando a experiência docente e científica dos mesmos. Estes devem possuir pesquisas condizentes com o escopo das linhas de pesquisas e áreas de concentração que estão vinculados, para que o Programa tenha coerência no tipo de produção científica que produz. Esse quesito possui um peso de 20% da avaliação total;
- O corpo discente: avaliando a produção de teses e dissertações e o cumprimento dos prazos determinados pelo Programa, com base nos critérios propostos pela CAPES. Esse quesito possui um peso de 30% da avaliação total;
- Produção intelectual: avaliação dos estudos produzidos nos Programas. O produto das teses, dissertações e publicações. Esse quesito possui um peso de 40% da avaliação total (CAPES, 2017).

Como podemos perceber, o principal critério de avaliação é a Produção Intelectual, representando 40% da pontuação total do Programa. O processo de avaliação dessa produção intelectual analisa de maneira quantitativa as publicações em revistas e/ou livros, através do sistema Qualis (TANI, 2000; Qualis, acesso em dez. 2017). A política avaliativa, nos últimos anos, vem sendo questionada, uma vez que o principal indicador de avaliação é a quantidade de publicação acadêmica em revistas especializadas do campo (BRACHT, 2015a; MANOEL, 2015; MANOEL; CARVALHO, 2011).

Dessa forma, os artigos científicos se tornaram a principal forma de avaliação científica da área, sendo ranqueados de acordo com os periódicos em que foram publicados que, por sua vez, são julgados com base em sua indexação em bases bibliográficas (ISI, MEDLINE, ERIC, Psychinfo, SciELO e LILACS), sendo o Fator de Impacto (FI) a métrica mais desejada. O FI é um cálculo que reflete o número médio de citações de

artigos científicos publicados em um determinado periódico. O FI é publicado pelo *Journal Citations Reports* (JCR) e constitui um subproduto da *Web of Science* (WoS), da empresa *Thomson Scientific*. O indicador é utilizado para medir o impacto (inter)nacional de um periódico, mas, também, a qualidade do que veicula.

O modelo adotado para avaliar a qualidade prioriza o número de textos científicos publicados e, em segundo plano, a quantidade de vezes que esse texto é citado em outros trabalhos científicos; isso se dá pela soma da produção total da área e divide pelo número de professores permanentes; assim, tem-se condições de contabilizar a mediana do Programa (CAPES, 2017). Em cada período de avaliação a mediana se modifica (pois depende do número de produção total da área); com a mediana estabelecida, determina-se o valor para cada conceito⁸, considerando, também, a avaliação das revistas onde cada artigo foi publicado⁹: quanto maior o conceito da revista, maior a pontuação do artigo.

Quando estabelecida a mediana de cada Programa de Pós-graduação (a pontuação total da produção intelectual do Programa), avalia-se a produção de cada docente permanente; dessa maneira, de acordo com a pontuação de cada um, determina a continuidade do docente no Programa ou não; caso um docente queira se credenciar no Programa, ele deve apresentar uma pontuação em produção intelectual que condiz com a mediana do Programa em questão.

Essa maneira de avaliar a produção de conhecimento gera uma busca para publicar a maior quantidade possível de textos dentro do quadriênio de avaliação. Como os docentes não podem prever a mediana na avaliação seguinte, pois depende da produção de toda a comunidade científica da área, todos os docentes vinculados aos Programas de Pós-graduação focam na produção de seus artigos científicos para se manterem vinculados ao Programa de Pós-graduação. Manoel (2015) utiliza o aforismo “produzo, logo existo”. Segundo o autor,

⁸ A CAPES avalia os cursos de Pós-graduação atribuindo notas de 1 a 7, sendo o conceito 1 como muito fraco e o conceito 7 como excelente. Para um programa se manter em funcionamento, deve ser atribuído minimamente o conceito 3 após a avaliação quadrienal.

⁹ A CAPES avalia as revistas de cada área com valores alfanuméricos com correspondência quantitativa na relação estrato-pontuação (VILAÇA; PALMA, 2013). Esses valores correspondem ao fator de impacto das revistas (quantidade de citações das revistas e indexação nas bases bibliográficas); dessa maneira, os artigos publicados em uma revista A1 recebe 100 pontos, revista A2: 85 pontos; B1: 70 pontos; B2: 55 pontos; B3: 40 pontos; B4: 25 pontos; C: sem pontuação ou zero.

[...] No aforismo produzo, logo existo se inscreve a lógica do sistema institucional da Pós-graduação e da pesquisa a qual o pesquisador/docente existe se produzir, e o pior é que o produzir não é na escala de Kevin Connolly – publicar quando tiver algo importante, novo, para dizer -, mas na escala dos números e mais números. Essa lógica faz com que colegas constantemente se sintam inferiorizados, pois não produzem e portanto não existem, são descartáveis, ou melhor, são levados a pensar dessa forma pela atuação em comissões, chefes e consultores, em atos que muitas vezes flertam com o assédio moral (MANOEL, 2015, p. 246-247).

Manoel (2015, p.247) comenta que foi bolsista de produtividade do CNPq e quando alguns colegas o questionam por que não é mais bolsista, ele responde que sua produção está aquém dos indicadores atuais; em seguida comenta “[...] a pessoa me olha com cara de condolência”. O fato de não ser mais um bolsista de produtividade faz com que o autor perca seu *status* de pesquisador, o que pode frustrar muitos docentes por não conseguirem essa posição ou por sair dela.

Além da corrida desenfreada pela publicação, se instaura o questionamento se os conhecimentos que são produzidos realmente são de qualidade. Manoel e Carvalho (2011) nos falam que o mentor dos indicadores bibliométricos, Eugene Garfield, argumentou que a utilização exclusiva e/ou prioritária desse modelo para avaliar a produção acadêmica da área pode gerar equívocos, pois somente um número maior de publicações não garante que as descobertas descritas no trabalho apresentam um avanço, se houve realmente uma dedicação minuciosa do autor para apresentar dados inovadores.

Rodrigues e Resende (2010) comentam que, quando comparado os 10 últimos ganhadores do prêmio Nobel de medicina e os 10 pesquisadores registrados no CNPq em nível 1A, os brasileiros publicam dez vezes mais artigos que os contemplados pelo prêmio. Esse dado nos trás um sinal de que o número da produção científica, não necessariamente, considera a qualidade dessa produção.

Buscando entender o que seria uma produção científica de qualidade, encontramos algumas pistas para responder essa questão. Mattos (2017, p. 35) traz boas reflexões a esse respeito:

Para Bachelard (1996), a ciência é uma estética da inteligência. Isso implica tratar a ciência como uma produção contínua do pensamento humano. Mattos (2016) afirma que precisamos de mais pensamento e de menos conhecimento. O pensamento está ligado a criação. A criação está ligada a uma vontade/força de potência. O pensador não precisava de patentes, não marca reuniões para discutir a produção acadêmica. Ele cria e atrai novos pensadores. Ele transforma o caos ao produzir inovações no

espírito. Marx e Freud nunca foram professores universitários e deixaram um legado incomensurável na história da humanidade.

Para Manoel (2015, p. 235), ciência “[...] não é produto de mercado. Podem me chamar de romântico. Ciência para mim é missão, vocação e aventura”. Ambos os autores acreditam que o fazer científico não condiz com pressa ou cumprimento de prazos, mas com tempo para estudo, reflexão e um motivo maior do que escrever para cumprir uma demanda, produzir um conhecimento requer um querer se descobrir e/ou solucionar um problema.

Bianchetti e Machado (2009) entendem o modelo de avaliação da Pós-graduação como um capitalismo acadêmico; para eles;

As indicações da pesquisa direcionam o foco de análise às formas que o modo de produção capitalista assume e às suas manifestações no trabalho acadêmico, sobretudo na comunidade científica, quando as metas da PG brasileira passam da formação de professores para o ensino superior (até meados da década de 1990) para a formação de pesquisadores. [...] Nesse processo, a dimensão temporal atinge os pesquisadores na forma de encurtamento dos prazos para conclusão de dissertações e teses (24 e 48 meses respectivamente). Consegue-se assim inserir na academia um elemento que poderia ser considerado um segredo da acumulação primitiva o que designamos aqui de surto produtivista, complementado por um surto competitivo, ambos traduzidos pela forte amarração entre fomento e avaliação dos Programas de Pós-graduação (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 56).

Esse processo de capitalismo acadêmico perpassa também pelo individualismo e pelo constante ciclo de renovação da ciência. Temos consciência que uma teoria científica pode ser refutada a partir da comprovação de novas pesquisas; contudo, o sistema de avaliação da CAPES considera um tempo muito curto dessa produção, uma vez que delimita um período de quatro anos para avaliar a produção intelectual de um pesquisador e, ao fim desse ciclo, sua pontuação é zerada, desconsiderando-se o trabalho que já foi desenvolvido. Manoel (2015) deixa isso mais claro em seu texto quando afirma que, ao entrar em seu laboratório, o pesquisador facilmente desenvolve atitude egocêntrica:

[...] o efeito dessa atitude é o de anestesiar os sentidos acerca dos outros, do entorno, com exceção daquilo ou daqueles que o tocam diretamente. Com frequência, eles agem como se o que acontece ao meu lado e não me toca, não me diz respeito. Algo que costumo denominar como Síndrome de Pôncio Pilatos (MANOEL, 2015, p. 242).

Esse egoísmo acadêmico pode transparecer não somente na corrida por publicar mais, em periódicos mais relevantes, mas no fato de se desenvolver projetos de investigação

que pouco impacta na sociedade local, ou mesmo sem se preocupar na relevância social que se destina essa pesquisa.

Interessa aqui o fato de que uma vez assumida a prática científica pelo campo acadêmico da Educação Física, essa passa a operar com a lógica própria da ciência e a pergunta que se coloca é se essa lógica não se apresenta contraditória, ou então, provoca tensões num campo que se constituiu e se caracteriza como de intervenção. Assim, o que fazemos na sequência é argumentar que esse processo levou a uma situação em que a prática científica no âmbito do que ainda se denomina majoritariamente de Educação Física, tende a ser uma prática reificada e desinteressada na discussão sobre o seu próprio sentido. As consequências são as de que a produção do conhecimento científico pouco dialoga com a intervenção e mesmo quando isso acontece, o faz a partir de uma posição pretensamente superior a partir da qual pretende ‘orientar’ a prática, considerando-a mera “aplicação” de conhecimentos científicos (BRACHT, 2015b, p. 2).

Nesse sentido, em se tratando da Educação Física, área em que os profissionais que dependem dos avanços na produção de conhecimento estão diretamente ligados ao meio prático, pouco se preocupa como que o profissional da área terá acesso às produções e se a leitura será de acordo com seu entendimento, uma vez que se busca a publicação em periódicos com altos níveis de pontuação, sendo estes, em sua maioria, tendo como língua predominante o inglês. Segundo Lovisolo (2014, p.709)

Um artigo publicado em uma revista A1 que teve 1000 leitores e 30 citações seria mais importante que um artigo publicado em uma revista B3 que teve 30.000 leitores e citado cinco vezes? Um artigo que influencia de forma significativa a didática da EF é mais ou menos importante que um artigo cujas elaborações participam de 12 pesquisas que confirmam resultados anteriores de relações estatísticas entre variáveis? Creio que no momento esse é o tipo de questões que nós devemos fazer e encontrar respostas mais ou menos consensuais para instaurar novos processos avaliativos. Não devemos esquecer que na avaliação está de modo prático e poderoso, a orientação dos processos.

Lazzarotti Filho et al. (2012) concluem que existe duas facetas na característica das revistas científicas da área da Educação Física: a primeira é que as revistas mais bem avaliadas pelo sistema Qualis, em sua maioria, são pertencentes a extratos B2, das quais possuem escopo para a publicação de estudos que consideramos da biodinâmica (aptidão funcional, limiar anaeróbio, treinamento esportivo, entre outros); além do mais, o número de publicações por ano, dessas revistas, é elevado; a segunda faceta é que as revistas especializadas em estudos que abrangem o escopo de estudos voltados as áreas socioculturais e pedagógicas (pedagogia do esporte, Educação Física escolar, currículo, formação docente, avaliação, entre outros), são distribuídas nos estratos B2 e B3, e publicam poucos artigos por ano.

A partir desses dados podemos perceber a disparidade que se estabelece entre essas áreas de concentração, uma vez que “[...] este panorama faz com que as áreas Socioculturais e Pedagógicas tenham que possuir um volume maior de textos para alcançar os pontos da mediana” (MOURA, 2017, p. 43). Em contrapartida, as áreas socioculturais e pedagógicas levam mais tempo para o andamento de suas pesquisas por terem como características estudos que necessitam de maior tempo hábil para sua conclusão. O que acontece é o afastamento de metodologias que dependem de maior tempo de trabalho para o pesquisador.

[...] Em uma conversa informal com docentes que costumam realizar pesquisa com procedimentos de coletas mais rápidas, explicava sobre o método etnográfico e o tempo necessário: entrada no campo, familiarização com a cultura, aplicação de diversos instrumentos e a triangulação dos dados. Recordo que antes que pudesse terminar a explicação fui interrompido com a solução: é só parar de fazer pesquisa assim! Longe de fazer uma crítica ao colega, mas esta fala nos ajuda a compreender o pragmatismo do qual estamos imersos. Para que gastar tanto tempo com esse tipo de pesquisa se podemos utilizar de outros métodos e acelerar a produção? Notemos que estas soluções reforçam que talvez estamos publicando não mais para divulgar nossos resultados e estabelecermos comunicação com os atores do campo profissional, mas apenas para atender critérios quantitativos (MOURA, 2017, p. 45).

A partir desses questionamentos, podemos perceber os desafios para a manutenção do Programa de Pós-graduação do CEFD/UFES, ainda quando se observa maior quantidade de estudos sendo desenvolvidos na área sociocultural e pedagógica, haja vista que essa área, como aponta Moura (2017), possui maior dificuldade em pontuação de publicações.

Em linhas gerais, a Pós-graduação no Brasil vem ganhando destaque e sendo o local de investimento para se pensar no desenvolvimento científico do país, que de certo modo, possui investimentos, da iniciativa privada e do governo federal, em pesquisas nas diversas áreas de conhecimento. O estilo de investimento e os objetivos que os órgãos de fomento desejam se modificaram em cada período de trabalho, como acompanhamos a evolução das metas de cada Plano Nacional de Pós-graduação.

Percebemos que, com o passar dos anos, o sistema de Pós-graduação tem diminuído o tempo de formação de seus mestres e doutores, o que justifica o aumento significativo desses profissionais, uma vez que aumenta a quantidade de programas e diminui o tempo de formação; como aponta Alves e Oliveira (2014), em 1985 a média de titulação de um mestre era de 5 anos e de um doutor alcançava seu título, em média, 5,5 anos;

atualmente um estudante de mestrado deve defender sua dissertação em 2 anos e um doutor em 4 anos; nesse sentido, questionamos até que ponto a diminuição do tempo de formação na Pós-graduação é benéfica para o desenvolvimento do aluno.

Dentre esses diversos acontecimentos e políticas organizacionais, o PPGEF/UFES se encontra com uma avaliação de desempenho significativa, conforme avaliação da CAPES. Com a nota 4, o Programa apresenta um constante crescimento e reconhecimento no cenário nacional; o Programa está consolidando o curso de doutorado a partir da defesa de suas primeiras teses, se mostra empenhado em manter seu lugar de referência no sistema de Pós-graduação no Brasil, apresentando, ainda, sua especificidade como o Programa que possui a maior quantidade de linhas de pesquisas voltadas para a área sociocultural e pedagógica. Não se sabe se essa característica será mantida para os próximos quadriênios, contudo devemos evidenciar essa característica.

Capítulo 2: Os processos formativos

Nesse capítulo abordaremos as principais discussões presentes nas entrevistas; nossa intenção é compreender os processos formativos presentes no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES, a partir da percepção de alunos e professores do Programa.

Dessa forma, tentamos problematizar as questões levantadas pelos colaboradores da pesquisa, de modo que nos faça compreender as nuances do Programa, potencializar as qualidades e propor avanços para as deficiências.

2.1 - O ingresso na Pós-graduação em Educação Física

Ao longo da evolução do processo de Pós-graduação no Brasil, constatamos um crescimento exponencial em relação ao número de pessoas vinculadas aos variados Programas nas diferentes áreas. Também não foi diferente com a Educação Física, ao passo que, em relação às demais áreas, os Programas de Pós-graduação em Educação Física são ampliados em número de linhas de pesquisas, número de vagas e instituições que as oferecem (CAPES, 2017). O PPGEF do CEFD/UFES também apresenta essa característica, com seus 12 anos de existência; pode-se dizer que já se consolidou, ofertando, além do mestrado acadêmico, o doutorado.

Sabemos que os principais objetivos para a criação dos Programas de Pós-graduação em nível acadêmico eram de formar quadros de professores para atuarem no ensino superior e formar pesquisadores para contribuir com o crescimento da área acadêmica. Com isso, questionamos se os estudantes que acessam os Programas de Pós-graduação possuem o desejo de se tornarem profissionais de nível superior. Dentre os objetivos para o ingresso desses estudantes no Programa, destacamos três principais motivos para o acesso a Pós-graduação em Educação Física: 1) o desejo de estudar; 2) seguir carreira acadêmica e; 3) aumento salarial.

No primeiro ponto destacam-se os graduados em Educação Física que já possuem um significativo tempo de formação e atuação no mercado de trabalho; dentre os

entrevistados, 8 alunos da Pós-graduação tiveram ou estão em contato com o mercado de trabalho na área de Educação Física; 7 discentes, por sua vez, ainda não tiveram contato com o meio profissional com um vínculo empregatício. Na maior parte dos alunos (mais precisamente 7 dos 15 estudantes que contribuíram com a pesquisa), os projetos de pesquisas se baseiam em situações problemas que surgem de sua prática profissional, como o exemplo da aluna L3, em que o motivo de ingressar no mestrado foi:

Por uma inquietação do trabalho, eu passei num concurso e aí me chamaram pra poder trabalhar [...] e me colocaram num lugar que eu não tinha noção nenhuma do que poderia ser feito nem do que que era, e aí eu vi que tem bastante coisa pra poder se pensar sobre o assunto, quando eu fui ver eu falei assim: ah tá bom, já que eu não sei nada, então eu vou ver o que é pra fazer, aí eu procurei alguns artigos, li, procurei professores [...] pra poder saber o que poderia ser feito e tal, aí nessa busca eu percebi que tá uma coisa assim, uma lacuna bem grande né? não dá pra eu poder ter, aí foi mais ou menos essa minha ânsia de poder entender o que eu poderia fazer, acho que é mais por causa disso (Aluna L3).

A aluna L3 atua como professora de Educação Física em uma unidade de saúde que atende pessoas com distúrbios mentais, instituição criada pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A maior dificuldade enfrentada pela mestranda, no exercício de sua função, é saber o que deve ser feito em suas intervenções, uma vez que sua graduação não a preparou para esse público; com isso, a Pós-graduação é usada como meio de qualificação da prática e formação dessa estudante, já que o que ofereceu o suporte necessário para a ampliação de seu repertório profissional foi o contato com o grupo de estudo que faz parte, o orientador e demais pares, usando a pesquisa como ferramenta formativa e modo de descoberta do que pode ser feito em sua profissão; nesse sentido, a dissertação da aluna L3 foi construída a partir das indagações, problematizações, resolução de problemas e intervenções realizadas dentro do exercício de sua função profissional.

Para o aluno B1 o motivo de ingresso na Pós-graduação foi além de um objeto que gostaria de pesquisar, mas, também, a oportunidade de conhecer outros espaços formativos; esse aluno realizou o curso de mestrado em outra instituição e esteve em contato com o mercado de trabalho, atuando com pessoas com distúrbios mentais; dedicou seus primeiros estudos a esse tema; assim, decidiu continuar na carreira acadêmica se inserindo no PPGEF/UFES no curso de doutorado. Para esse discente, que cursa o doutorado acadêmico, o motivo em seguir a carreira acadêmica é de estar em

contato com outras linhas de pensamento, a possibilidade de discutir com outros pares, sentir a dinâmica de outro programa e a oportunidade de ser orientando por um professor especialista.

Os alunos B4 e L7, ambos estrangeiros, também tiveram a curiosidade de conhecer outros espaços formativos, diferente do que estavam acostumados; para a aluna B4, é motivante continuar seus estudos em um país que é referência na América latina, principalmente com docentes com reconhecimento internacional, como o professor Valter Bracht, por exemplo; além disso, afirma que mais viável conseguir cursar o mestrado e doutorado com bolsa aqui no Brasil do que em seu país de origem; a aluna B4 teve seu início formativo na Colômbia; teve seu primeiro contato no Brasil quando cursava o oitavo período da faculdade de Educação Física; por meio de um intercâmbio, a estudante participou de iniciação científica e, também, cursou o mestrado no PPGEF/UFES.

O aluno L7, que cursa o mestrado acadêmico, é de origem chilena, está no Programa de Pós-graduação através de uma bolsa de estudos internacional; o discente tem graduação em Antropologia e ingressou na Pós-graduação em Educação Física. O Programa de Pós-graduação da UFES chamou sua atenção, a partir de sua especificidade voltada para a área de ciências humanas; assim como a aluna B4, assevera ser ainda mais fácil seguir a carreira acadêmica no Brasil que seu país de origem. A partir disso, percebemos com estes relatos que o acesso à pós-graduação no Brasil oferece mais oportunidades a alunos estrangeiros, uma vez que nos países de origens desses dois alunos a pós-graduação é paga, o que dificulta o acesso e a permanência.

No Chile, por exemplo, não tem bolsa pra estudar. Você como chileno, não tem bolsa no Chile. Você tem bolsa pra ir pro estrangeiro e você tem que aplicar e quando chega ao Brasil também. Lá na Argentina também você paga, mas quando você não tem bolsa, você não tem que cumprir prazo. Então as pessoas ficam mais tempo fazendo pesquisa, mais tempo fazendo dissertação e eu acho isso mais tranquilo. E outra ordem lá no Chile, lá na Argentina é uma ordem mais mercantil, posso dizer outro jeito de ver a educação. E a pós-graduação é mais pro lado do mercado da educação e aqui é mais, a educação, o mestrado, a graduação é mais por parte do Estado, mesmo, do Governo Federal, não fica só no Espírito Santo, aí fico meio com dúvidas, se realmente isso aqui tá certo, se tem que ser desse jeito mesmo, porque nos outros países tem outras características, é outro negócio, como funciona, não é do mesmo jeito, digamos assim (Aluno L7).

Para a aluna L1, a inserção na Pós-graduação não foi motivada por questões que emergiram de seu contexto de trabalho, apesar de já atuar enquanto profissional da área,

mas um desejo em obter título, um sonho em ter a titulação de mestrado, doutorado e, conseqüentemente, atuar como profissional no ensino superior; a discente teve sua formação inicial na UFES, realizou iniciação científica e foi bolsista de laboratórios de estudo e do PIBID¹⁰.

A aluna B2, que passou muito tempo atuando como profissional da área, mais precisamente 7 anos de docência na Educação Física escolar, busca na Pós-graduação um novo entendimento do que é a área e como contribuir para o aprimoramento desse campo de atuação; por um determinado período a discente se sentia “sozinha” no meio escolar, pois não tinha perspectiva de melhorias de sua prática docente e a instituição de ensino a que estava vinculada não possuía um investimento na formação continuada que contemplasse seus anseios; assim, busca ajuda na universidade um novo norte para a sua prática docente; a estudante se vinculou no curso de mestrado da UFES e agora está no doutorado.

O fato de buscar a Pós-graduação em nível acadêmico como meio de preencher lacunas e encontrar maneiras de crescer com a prática profissional, vai ao encontro dos objetivos do VI PNPG¹¹, que confia à universidade e a Pós-graduação o local de investimento no avanço acadêmico da área; é nesse espaço que as pesquisas devem se desenvolver, a fim de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e buscar novos meios didáticos para a prática da Educação Física, como nos afirma o aluno L8:

[...] Surge essa necessidade de querer dialogar mais com os colegas, de conhecer mais a área e de aprofundar em determinado tema. Acho que o mestrado proporciona isso. Ter contato com diferentes áreas, ter contato com diferentes temas e ampliar o olhar em relação à docência do ensino superior que a cada dia vem exigindo mais. Os alunos chegam cada dia mais informatizados, a cada dia com uma bagagem de conhecimento, mas ao mesmo tempo eu acredito que com um pouco de experiência que nós temos podemos dialogar (Aluno L8).

O aluno L8 atua como professor de Educação Física na prefeitura do município de Serra-ES e, também, como tutor em cursos de Educação a Distância (EAD) em Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física; após o término de sua graduação, esteve fora da universidade por mais de 5 anos, quando decidiu investir na carreira acadêmica.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, um programa da CAPES para o incentivo a formação de professores, que atua diretamente no meio escolar.

¹¹ O IV PNPG “foca na expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da CAPES, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 370).

O caso da aluna L4, que ao término de sua graduação ingressou no curso de mestrado, não é diferente; a busca pela Pós-graduação foi motivada pela tentativa de se qualificar melhor para o mercado profissional; antes mesmo de ter contato com a intervenção, ela se sente tentada em se preparar melhor para evitar a angústia de não saber o que fazer no meio prático:

Foi eu não me sentir apta para me encaixar no mercado de trabalho hoje. Eu me sinto muito insegura em pesquisar, apesar de o Brasil não ter essa linha de pesquisador, eu gosto muito mais da pesquisa do que da escola em si. Eu preferi entrar na pós-graduação para desenvolver essa linha de pesquisador e talvez fazer um doutorado aqui ou fora e posteriormente dar aula para graduação ou na escola mesmo. Mas vim pensando em me adaptar à escola e rede municipal e estadual. Acho que às vezes você tem que trabalhar em condições que não são tão boas em situações difíceis em relação ao material e localidades e às vezes não é da maneira que você gostaria que fosse. Então pensei em me qualificar melhor tanto para a remuneração quanto para intelectualmente para conseguir resolver essa demanda minha de dar aula (Aluna L4).

Para o aluno B3, o ingresso no mestrado deu um norte em sua vida profissional; ao término de sua graduação, esteve envolvido com a iniciação científica e em grupos de estudos; em seguida cursou o mestrado e agora está vinculado ao doutorado. Foi na Pós-graduação que se encontrou enquanto profissional, a partir da possibilidade de pesquisar, escrever, discutir a formação em nível básico e superior; assim, o mestrado e o doutorado têm proporcionado uma realização pessoal. O aluno L5 teve o contato com um grupo de estudos durante sua graduação; desse modo, realizou iniciação científica e a partir dessa experiência se encanta com a possibilidade de seguir a carreira acadêmica, a partir do incentivo de seus colegas e professores.

A aluna L2 também compartilha do incentivo do grupo de estudos que esteve vinculada na graduação para a escolha em ingressar no mestrado acadêmico; a estudante também teve contato com a iniciação científica e ingressou no curso de mestrado ao término de sua graduação; outro motivador foi o fato de seu irmão está nesse meio e, assim, se inspirar em seus passos, com a possibilidade de estar no mesmo nível intelectual e acadêmico, ainda na caminhada pelo sonho de se obter os títulos da carreira acadêmica.

O aluno L9 parte, também, do desejo de ingressar na carreira acadêmica como a conquista de um sonho; o discente terminou sua graduação e logo teve contato com o mercado de trabalho; esteve na iniciação científica e tentou em alguns momentos

ingressar no curso de mestrado; estando cursando a Pós-graduação, precisa dividir seus estudos com o compromisso do trabalho.

O aluno L5 busca inspiração no professor que orientou o seu trabalho de conclusão de curso (TCC), que a partir de seu exemplo enquanto docente da universidade e de seus estudos despertou nesse aluno o interesse em continuar sua caminhada acadêmica.

No caso do aluno B5, a necessidade de continuar estudando falou mais alto. O discente terminou a graduação em Educação Física, ingressou no Mestrado acadêmico, esteve em contato com o mercado de trabalho, mas viu a necessidade de voltar a estudar, a se preparar ainda mais.

[...] foi essa coisa de querer estudar e continuar estudando. Quando eu entrei a gente ficava aqui, estudar então eu entrei com essa perspectiva de continuar estudando. Terminei o mestrado em 2006 e comecei o doutorado em 2016 então fiquei um bom tempo afastado do estudo e senti essa necessidade de voltar a estudar. Eu tive a oportunidade de fazer o doutorado fora, mas não era uma área que eu gostava. E aí eu ingressei na educação de jovens e adultos em 2014 e é isso que está me afetando agora. Então eu quero continuar estudando isso (Aluno B5).

Assim, percebemos que os alunos participantes desse estudo, em sua maioria, possuem o desejo de adquirir experiências profissionais que os qualifiquem ainda mais enquanto profissionais. É na universidade que se encontra o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa, descobrir metodologias inovadoras e ampliar seu acervo intelectual para as situações problemas enfrentada no dia a dia da sala de aula, da prática docente.

Na fala de todos os entrevistados existe a preocupação em se qualificar, em pesquisar, em aprimorar as discussões sobre os temas que cada um desenvolve. A Pós-graduação é o lugar de aprimorar as habilidades e competências dos docentes e preencher as lacunas que a graduação e a experiência profissional não conseguem dar conta. A partir dessas afirmativas, entendemos que o motivo para o acesso à Pós-graduação no Programa da UFES se aproxima com o que Chaves e Vasconcellos (2015, p. 467) encontraram em seus estudos, onde os motivos citados pelos colaboradores de sua pesquisa foram “[...] melhor remuneração, qualificação profissional, desejo em ser docente, seguir carreira acadêmica e interesse por pesquisa”.

2.1.1 – A função da Pós-graduação

Os motivos em acessar o sistema de Pós-graduação perpassam pelo desejo de adquirir novos conhecimentos; oportunidade de crescimento profissional; acesso a um nível de conhecimento com maior profundidade em determinados temas. Esses são os motivos para o acesso aos cursos de Pós-graduação *strictu senso*; mas a compreensão dos professores acerca dessa formação se assemelha com os anseios dos alunos? Desse modo, indagamos os professores do PPGEF/UFES sobre a função do Programa de Pós-graduação e o perfil de profissional que se almeja formar.

O professor A1 acredita que a Pós-graduação é o espaço para a formação de um sujeito que entenda o campo em que está situado, que tenha condições de se posicionar diante de discussões relativas de seu campo de estudo.

[...] Para mim a Pós-graduação é um local de uma formação intensa, que a pessoa vai se preparar intelectualmente pra poder dar conta minimamente de uma discussão de um tema, entender o campo que ele está situado [...] eu tenho essa preocupação que na Pós a gente tem que oferecer um ensino que possibilite uma formação mais densa pros alunos tanto nas disciplinas, quanto nos processos que ocorrem durante o curso (Professor A1).

Esse docente acredita que o mestrado e o doutorado acadêmico são lugares de que busca formar professores e pesquisadores autônomos e intelectualmente preparados para a vida acadêmica; o docente acrescenta que essa formação intensa não se limita nos processos de pesquisa, mas a intenção, além do conhecimento técnico/científico, é o aprofundamento epistemológico da área, uma vez que se forma um intelectual, profissional esse que possui habilidades diversas, tanto para o processo de pesquisa, quanto para o ensino. Essa formação deve estar contida em todos os processos do curso: nas disciplinas; nas orientações; discussões em grupo; seminários; entre outros espaços.

Pereira e Medeiros (2011) nos dão pistas para compreender o pensamento do Professor A1; os autores refletem que deve existir uma diferença entre a formação inicial e a Pós-graduação; para eles

A docência no ensino superior apresenta particularidades e necessidades de uma formação diferenciada. [...] No ensino superior existe a necessidade de formação de profissionais por meio de sólida formação acadêmica, cultural e

científica e, dependendo da instituição, o professor de ensino superior precisa atuar tanto no ensino como na pesquisa e na extensão o que remete à necessidade de forte envolvimento profissional e inserção institucional (PEREIRA; MEDEIROS, 2011, p.170).

Desse modo, a formação de mestres e doutores não pode se restringir na pesquisa; deve contemplar, também, a formação cultural e acadêmica, com o objetivo de se formar um intelectual que tenha condições de assumir diversas atuações do meio acadêmico, seja a pesquisa, a extensão e o ensino. Assim, Campos (2014, p. 4) afirma que “[...] é importante destacar que compete ao professor de ensino superior duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas áreas de conhecimento”.

O professor A6 possui a compreensão de que “[...] a Pós-graduação seria um treinamento, de acordo com o método científico, independente da área, para você melhorar sua formação e, porque não se tornar um pesquisador, da prática”; para ele, o mestrado é o início da formação do pesquisador, onde começa a se ensinar os métodos científicos e a prática da pesquisa, mas com pouca autonomia; e é no doutorado que o professor se torna um pesquisador autônomo, apto a seguir carreira acadêmica. O docente acredita que a Pós-graduação deve ser o suporte para a formação do pesquisador; lecionar é algo intrínseco a profissão, sendo que, a partir da pesquisa, o profissional irá aperfeiçoar sua prática pedagógica.

O professor A6 contrapõe o pensamento do professor A1, uma vez que acredita em uma formação acadêmica a partir do resultado de uma formação que se baseia no ensino do método científico. Comparando o pensamento dos dois docentes, podemos afirmar que o professor A6 acredita que a formação do docente de terceiro grau se baseia no conhecimento de métodos científicos, enquanto o professor A1 entende a formação é ainda mais complexa, oportunidade em que se ensina, além do método científico, a didática de ensino, as discussões acadêmicas e a formação cultural.

Para o professor A2, o PPGEF/UFES “[...] está organizado para formar um aluno pesquisador. Para ser um pesquisador e também para atuar no ensino superior. Para ele, existe uma lógica concluída na preparação do pesquisador e em uma orientação que possibilite a atuação no ensino superior; assim a Pós-graduação assume uma lógica de

formação com duas preocupações distintas, mas que deve manter certa unidade: a formação técnica do pesquisador e; a formação didática do professor, em outras palavras, a formação técnico-científica e didática, mesmo que sejam coisas distintas, devem ser trabalhadas de maneira conjunta, como nos retrata Barbanti (2015, p. 150-160)

Há uma crença que todos os aspectos do trabalho docente, particularmente o ensino e a pesquisa, podem ser igualmente desenvolvidos nas tarefas de cada docente. Este princípio afirma que cada docente pode ser ou espera que ele seja um docente completo, simultaneamente produtivo no ensino e na pesquisa. Nesta perspectiva os melhores acadêmicos são os melhores professores, e o melhor professor é um pesquisador que está a par do conteúdo e do método de uma área com envolvimento na pesquisa e que comunica o conhecimento com entusiasmo para os estudantes. Acredita-se ainda que o docente que faz pesquisa supostamente tem mais chance de introduzir o material de pesquisa nas aulas.

A professora A3 possui uma percepção de Pós-graduação além da formação do pesquisador; segundo ela, a Pós-graduação é o local para se trabalhar uma formação ampliada dos estudantes. Ela não nega a importância da pesquisa; contudo, não deveria ser o objetivo fim do programa; acredita que esse espaço deva fornecer uma formação intelectual e cultural, onde o aluno transite entre os diversos programas e temas relacionados à sua área de conhecimento, essa concepção vai ao encontro com o que afirma Bento (2008, p.171); segundo ele

[...] a Universidade não é somente uma instituição para estudantes. Nem apenas para os dotar e potenciar com conhecimentos científicos, entendidos estes em sentido restrito. Ela tem que os formar com o saber que releva do humano, do cultural, do ético e do moral. Não pode deitar fora a obrigatoriedade de assumir um protagonismo axiológico, de iluminar a sociedade, as suas organizações e os seus sujeitos e actores com a luz de axiomas e normativos éticos.

Para assumir essa formação, segundo a professora A3, no mestrado, dois anos de duração é um tempo muito curto para o amadurecimento do projeto de pesquisa e de sua condução qualitativa. Com o tempo se esgotando, o orientador não possui tempo hábil para aparar todas as arestas necessárias do projeto.

Sobre o tempo de conclusão da Pós-graduação, se percebe que a exigência para a conclusão do mestrado e o doutorado vem se reduzindo; de acordo com os estudos de Alves e Oliveira (2014), até o ano de 1985, o tempo médio de conclusão do mestrado

era de 5 anos e o doutorado, em média de 5,5 anos, atualmente, a premissa é que se conclua com o tempo de 2 e 4 anos respectivamente, podendo se estender o mestrado até 3 anos e ou doutorado para 6 anos. Não cabe aqui realizar uma comparação da qualidade da formação e/ou das produções da época; o que podemos concluir é que com o avanço das políticas para a Pós-graduação, o tempo de formação vem diminuindo; em contrapartida, o rigor das avaliações dos Programas está mais rígido, principalmente se tratando das produções intelectuais.

O professor A4 acredita em uma dupla função da Pós-graduação, que seria:

[...] formar pesquisadores, o mestrado seria o primeiro passo pra formar o pesquisador, então o pesquisador concluiria sua formação com o doutorado e formar docentes para o ensino superior, então seria essa dupla função da pós-graduação strictu sensu.

Para a professora A5, o graduado que procura a Pós-graduação deve ingressar no curso incomodado com alguma questão que surgiu de sua prática profissional. A docente prefere orientar discentes que já atuam como professores, pois, para ela, o aluno de mestrado e doutorado deve ter um repertório docente, uma experiência na prática que o motive e o mantém em um caminho, na procura da resolução de seu problema, na resposta de sua questão.

O professor A8 acredita que a Pós-graduação possui a função de formar quadros para pesquisarem e discutirem maneiras para a resolução dos problemas da sociedade; esse é um local de muita responsabilidade que deve cumprir seu papel enquanto meio de desenvolvimento científico.

Desse modo, podemos observar que os professores credenciados ao PPGEF/UFES possuem a compreensão que a Pós-graduação deve formar professores habilitados para seguirem carreira acadêmica e contribuir para o andamento da área. Ainda que exista discrepância entre as crenças dos professores, alguns que acreditam em uma formação voltada à técnica científica; os que acreditam na formação didática e cultural do professor e; aqueles que defendem uma dupla função na formação desses professores, seja para contribuir com o desenvolvimento da área a partir da pesquisa, seja na formação didático-pedagógica; em todos os depoimentos, os docentes deixam claro a preocupação com a formação dos estudantes e a manutenção do programa.

2.2 - A formação docente

Em qualquer local de formação encontramos pontos positivos e negativos, de acordo com cada realidade; no PPGEF/UFES não seria diferente, uma vez que o Programa atende não só uma demanda e objetivos locais; ele deve estar em diálogo constante com os órgãos que avaliam e administram o seu funcionamento, como, também, pretende atender os anseios das pessoas que estão vinculadas em seu meio; contudo, não podemos desprezar a opinião do público fim dessa instituição, pois só é possível o seu funcionamento se existir demanda de trabalho, nesse sentido, alunos que ingressam nesse curso.

2. 2.1 – Disciplinas obrigatórias

Entre os alunos do PPGEF/UFES é unânime o reconhecimento que o Programa investe na problematização epistemológica da área de educação física. Os discentes destacam quatro principais disciplinas obrigatórias que o Programa investe: 1) Epistemologia da Educação Física; 2) Ciência e Método 3) Docência no ensino superior e; 4) Epistemologia e política científica da Educação Física.

O trabalho realizado nessas disciplinas leva os alunos a questionarem e entenderem o processo evolutivo da área de Educação Física e como a mesma se justifica dentro da universidade como uma área produtora de conhecimento; quando questionados se é importante a discussão levantada por essas disciplinas, obtivemos as seguintes respostas:

Não, não acho que é uma perda de tempo, acho que pelo contrário, acho muito válido fazer as disciplinas. Por que colocam em cheque todos os modos de fazer pesquisa tanto da sociocultural, quanto da biodinâmica e aí acaba que esse é um ponto que vale a pena a discussão, né? Por que se você tira isso, aí mesmo que não vai haver nenhum tipo de diálogo e nenhum tipo de entendimento aí. Então, eu acho que essas disciplinas ajudam tanto a formar ou desconstruir pensamentos, eu acho que elas são sim fundamentais. Até mesmo de pensar: o que é Educação Física? Principalmente, porque o modo como a gente vê a Educação Física, destoa um pouco do que é Educação Física, né? (Aluno L1).

Aí o que eu achei que as disciplinas poderiam ter focado muito mais em outros pontos específicos, né? Que é o contato que a gente vai ter futuramente com o mercado de trabalho e não só tanta ideia filosófica que a gente veio estudando. Por exemplo, disciplinas que se repetem muito que a gente estuda na graduação, no mestrado e no doutorado. Então são disciplinas que poderiam ser minimizadas, né? E tá introduzindo disciplinas diferentes. Mesmo sendo muito repetente é uma carga que a gente ganha, né? Uma carga de conhecimento muito grande principalmente pra mim que saí da graduação e tive contato direto (Aluno L2).

Eu acho que as disciplinas do mestrado são ótimas e eu acho que as do doutorado estão faltando ainda se consolidar e se diferenciar um pouco das disciplinas do mestrado. Eu acho que tem a mesma dinâmica e deveria mudar um pouco alguma coisa. Agora as duas estradas eu acho que tem um volume de leitura grande, mas é bom. Eu acho que os professores por terem mais tempo no mestrado já estão consolidadas e tem uma dinâmica melhor. Achei que no doutorado eles estavam testando e não fazia muito sentido (Aluno B2).

Apesar das divergências entre os discursos, os discentes concordam com a importância das disciplinas discutirem o aparato epistemológico da Educação Física na Pós-graduação, o ponto de convergência entre eles é a possibilidade de manter uma discussão qualitativa da área acadêmica e ampliar as possibilidades de estudos, a partir dos próprios objetos de pesquisas de cada um.

Moreira e Tojal (2009), com seus estudos sobre os egressos de Programas de Pós-graduação em Educação Física, também constata que os estudantes do PPGEF que foram sujeitos de sua pesquisa, acreditam na necessidade de disciplinas que abordem o aparato epistemológico da área e que essas disciplinas os ajudariam entender a dinâmica acadêmica da qual estão inseridos.

Para os estudos de Chaves e Vasconcellos (2015) as disciplinas obrigatórias, com ênfase na epistemologia, foram significativas para os alunos; contudo, somente no que se refere à discussão técnica da área e não uma preparação didática:

[...] não dão indícios que ocorreu uma efetiva contribuição das disciplinas do núcleo comum à formação para a docência, somente auxiliaram ou contribuíram com elementos metodológicos de ensino, básicos a carreira docente, alguns não ligados diretamente à formação para a docência, mas à formação para a pesquisa (CHAVES; VASCONCELLOS, 2015, p. 467-468).

Nesse sentido, o suporte para a formação do professor deixou a desejar, pois os temas tratados nas aulas estiveram relacionados à discussão de métodos e questões técnicas dentro das linhas de pesquisa. Em nossa realidade, por outro lado, percebemos opiniões diversas:

Pensando no programa que tem docência acadêmica essas disciplinas são fundamentais. Eu tive boas experiências na epistemologia então foram experiências que me ajudaram muito no campo da educação física então foram disciplinas fundamentais. No doutorado também tem as sócio-culturais Então acho que são disciplinas fundamentais (Aluno B5).

É válido investir, apesar de que isso faz parte, a pós-graduação também é um espaço de formação, não é só um espaço de aplicação de métodos, seja você na sociocultural na biodinâmica enfim, é muito mais fácil você dominar uma técnica e começar aplicar ela, cadê a formação aí né cara? Fica muito limitado sabendo o método, uma técnica. Então essa discussão mais ampla de ciência, de conhecimento, de política científica acho que isso enquanto formação, pode não te ajudar fazer estritamente ali sua tese, sua dissertação, mas enquanto formação acho que é válido, acho que é importante, acho que dá uma ampliada sim, no olhar, cê começa a tomar outra relação com esse universo científico, acadêmico e eu acho válido sim, passar por essa experiência aqui, acho que é válido. Ter um direcionamento, um espaço pras disciplinas obrigatórias e outro espaço pras disciplinas, aí sim, nas optativas você vai vendo o que vai te interessar mesmo diretamente (Aluno B1).

Para os discentes, as disciplinas contribuem, principalmente, para a preparação do professor de nível superior, uma vez que esse profissional necessita dominar discussões da área acadêmica que podem surgir em suas aulas ou em momentos de reuniões, apreciação de artigos e bancas. A formação que essas disciplinas proporcionam, colabora para a formação do professor intelectual, aquele que domina bem os assuntos vinculados a sua área de conhecimento, principalmente no caso da área da Educação Física, que possui diferentes campos de atuação, trazendo diversas questões para o cotidiano da docência em nível superior.

Sim eu acho que elas [as disciplinas] agregam no curso e são primordiais no curso. Porque eu entendo que numa pós-graduação existe a pesquisa específica e existe o seu projeto, mas você tem que ter uma formação que é básica. Você tem que ter uma formação que é global que eu entendo que o mestre em educação física ou um doutor em Educação Física não podem sair daquilo ali sem ter esse conhecimento geral (Aluno L5).

As disciplinas do Programa buscam trabalhar os aspectos epistemológicos da área, a partir de discussões sobre o conceito científico; temas relacionados aos debates acadêmicos; as funções inerentes ao aparato didático, como planejamentos, intervenções, projetos, enfim, os caminhos que o futuro professor universitário deverá enfrentar. Essa proposta de trabalho, a partir das disciplinas, pode ser vista na proposta de outros Programas de Pós-graduação em Educação Física, de acordo com Pereira e Medeiros (2011, p. 175)

Com esta premissa em mente a proposta curricular da disciplina de Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, busca desenvolver os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente no espaço da sala de aula do ensino superior. Aborda a configuração do profissional desse nível de ensino, a especificidade de sua função, que compreende determinada relação pedagógica com o conhecimento em suas diferentes concepções, e com as atividades didáticas e metodológicas envolvidas em seu projeto de ensino.

Os autores acrescentam que essa proposta busca o debate e a construção da identidade docente do professor universitário, uma vez que essa disciplina possibilita a discussão sobre a apropriação do fazer docente, planos de aulas, organização curricular, entre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

Para Almeida (2018), em sua experiência enquanto docente do PPGEF/UFES, o trabalho com as disciplinas obrigatórias vislumbra uma formação que problematize as habilidades que o professor de terceiro grau deverá trabalhar; para ele,

No programa de pós-graduação em que atuo, na Universidade Federal do Espírito-Santo, tanto no mestrado quanto no doutorado acadêmico, a compreensão que se tem é que a formação do pesquisador não se encerra com o treinamento em técnicas ou com o conhecimento das metodologias que empregará em suas respectivas pesquisas, mas pressupõe uma sólida formação na atividade da ciência (sua lógica interna, questões éticas, políticas, etc.). Este perfil é atendido, em parte, por disciplinas obrigatórias de fundamentação, como Ciência e Método (mestrado), Epistemologia da Educação Física (mestrado) e Epistemologia e Política Científica da área da Educação Física (doutorado). Ou seja, a ideia é que o aluno, independentemente da área de concentração de sua pesquisa – biodinâmica, na subárea sociocultural e ou pedagógica - seja mais amplamente alfabetizado na atividade científica para ter condições de analisar a própria ciência desenvolvida na área (ALMEIDA, 2018, p. 10).

Chaves e Vasconcellos (2015) constataram em seus estudos que as disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física onde realizaram seus estudos, contribuíram para a formação dos egressos e se configuram fundamentais para o aprendizado dos novos professores de terceiro grau; dessa forma, segundo as autoras, existe a necessidade de aprimorar a condução e as discussões presentes nessas disciplinas.

Ainda que as disciplinas obrigatórias sejam de extrema importância para a formação dos futuros professores universitários, percebemos, a partir da experiência como discente do Programa, que isso não é algo compartilhado por todos os discentes do Programa. Por haver diferentes focos nos projetos de estudos, muitos estudantes percebem essas disciplinas como perda de tempo, pois não concebem a necessidade das mesmas para a

sua formação, um exemplo, acontece com a disciplina de “metodologia da pesquisa”, que gera algumas interpretações.

A gente tinha uma disciplina que era metodologia da pesquisa. No primeiro momento foi o professor A que trabalhou com a gente na área da pesquisa quantitativa e depois foi o professor B que trabalhou com a gente a pesquisa qualitativa. E é claro que qualitativa e quantitativa não quer dizer, mas no fundo a gente sabe que a qualitativa tem mais relação com a área pedagógica do que outra. E quem fazer pesquisa na área pedagógica tinha muita atenção pra aula do professor A e quem não fazia tinha mais atenção para a aula do professor B. E eu mesma na aula do professor B quase não prestava atenção e para mim não fazia sentido. É outra visão de ciência tão diferente que para mim não faz sentido. Isso talvez é um erro mesmo meu, mas para mim elas não dialogam. Mas não chega a ser um confronto de uma turma com relação ao professor. Eles não fazem parte de mim então eu não vou dar muita atenção (Aluna B2).

As disciplinas obrigatórias têm conteúdos importantes pra se discutir e tudo, acho que precisa só afinar né? E aí melhorando, talvez pensar na carga horária, não ser tanta, não sei, agora a metodologia de pesquisa foi um fiasco, uma que da um maior bafafá né? Que ninguém quer pegar né? Porque eu sou da biodinâmica, mas aí eu tenho que falar de coisas da sociocultural e não sei pesquisa qualitativa, só sei pesquisa quantitativa entendeu? E aí não tem nenhum plano pra isso, ninguém se prepara pra isso.

Percebe-se que há uma dificuldade de interação, por parte de todos os estudantes, dentro das disciplinas, devido as crenças e desejos de cada aluno. Não se pode afirmar que seja uma falha no trato pedagógico do professor que as conduz ou uma possível falha na organização da disciplina. Essa questão não aparece apenas na disciplina de “metodologia da pesquisa”; Almeida (2018) percebe esse distanciamento em outras disciplinas obrigatórias:

A experiência demonstra que, para os discentes da área de concentração vinculada às discussões biodinâmicas (Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde), esse imperativo é de mais difícil entendimento. Ainda este semestre, escutei de um deles: Professor, eu até tento, mas tenho muita dificuldade de compreender as problematizações propostas nessas disciplinas de fundamentação. Isto não por ser ele, ou qualquer outro, menos inteligente, mas por sua formação numa tradição disciplinar de fazer pesquisa que, salvo melhor juízo, dispensa a reflexão sobre conteúdos fundamentais à formação científica em qualquer área. Nisso, aliás, os alunos repetem seus orientadores, pois são poucos os pesquisadores do campo biodinâmico que se dedicam a análises deste tipo. O que é mais inquietante, todavia, não é esta dificuldade, que pode ser normal para qualquer um. O que mais preocupa é a incompreensão do motivo de disciplinas como Epistemologia e Política Científica da área da Educação Física ou Ciência e Método estarem sendo ofertadas num mestrado/doutorado em Educação Física. Até mesmo alguns alunos da subárea sociocultural ou pedagógica não estão imunes a este diagnóstico. Nos casos mais extremos, este tipo de formação soa como “perda de tempo”, pois os alunos deveriam ficar em seus laboratórios dedicando-se às discussões específicas de sua pesquisa, que precisa ser

concluída, conforme os prazos da Capes, em até dois anos (ALMEIDA, 2018, p. 10).

A partir do relato de Almeida (2018) podemos observar dois pontos significativos para nossa compreensão; o primeiro diz respeito à heterogeneidade dos alunos que estão vinculados ao Programa; e a segunda diz respeito à concepção desses estudantes em relação à importância dessas disciplinas.

Na primeira problemática, podemos perceber que o presente Programa possui uma tradição, devido a boa parte de seus professores credenciados, em estudos voltados a área sociocultural e pedagógica; nesse sentido, os estudantes vinculados à biodinâmica podem não compreender essa importância, uma vez que possuem dificuldade de acompanhar os debates que se aproximam com assuntos da área sociocultural e pedagógica. Uma possibilidade de entendimento é que esses estudantes não tiveram o contato com estudos epistemológicos e filosóficos da área. Ou, quando tiveram, não deram a devida importância.

A segunda problemática pode ser entendida uma vez que a concepção de Pós-graduação seja a de desenvolver uma pesquisa e culminar na defesa da dissertação e tese. Isso possui relação com a exigência dos cumprimentos de prazos para defesa, pois a preocupação é desenvolver uma pesquisa, de modo que a ideia de disciplinas que debatem assuntos epistemológicos, didáticos, entre outros temas, pode “atrapalhar” o processo de desenvolvimento do projeto de estudo.

A partir da problemática levantada pelos entrevistados em relação às disciplinas, as duas problemáticas vão de encontro ao perfil de profissional que o Programa pretende formar, uma vez que os estudantes, a partir de seus anseios, não entendem a importância das disciplinas que debatem temas voltados a epistemologia e temas mais filosóficos para a formação do professor de terceiro grau. O Programa deve repensar as estratégias de trabalho, a fim de mostrar, para esse perfil de alunos, que as disciplinas obrigatórias garantem habilidades inerentes a função do professor universitário.

Dentro da base curricular do Programa, existe a disciplina de “estágio e docência”, que possui uma característica que aproxima ainda mais o aluno no contexto da prática pedagógica. Nesse espaço, o discente deve acompanhar uma disciplina na graduação, com um professor regente, em comum acordo com seu orientador.

Nesse caso o aluno de Pós-graduação não tem o rigor de estar junto com seus colegas de mestrado ou doutorado em uma sala com o professor da disciplina discutindo assuntos relacionados à ementa da disciplina; aqui o estudante possui contato direto com as aulas na graduação; a proposta é estar em diálogo direto com o professor regente e o ajudar a conduzir as aulas, pensar nas estratégias de aula, aplicar avaliações, enfim, acompanhar todo o processo de uma disciplina com alunos da graduação, se configurando como o primeiro contato com a docência em nível superior; para a maioria dos alunos de Pós-graduação, isso oportuniza entender a dinâmica do trabalho pedagógico no ensino superior.

A disciplina de “Estágio e Docência” é delimitada como obrigatória para os alunos que sejam bolsistas CAPES nos programas de Pós-graduação, como nos afirma os estudos de Soares e Cunha (2010); contudo, essa obrigatoriedade começa a ser estendida para todos os alunos vinculados ao programa, que é o caso, por exemplo, dos PPG estudados¹² por Pereira (2012).

Percebemos que essa disciplina vem adquirindo um espaço importante no contexto da Pós-graduação; segundo Campos (2014), para os programas de Pós-graduação situados nas regiões Sul e Nordeste do Brasil, nas áreas de Ciências da Saúde é a única disciplina que possui o foco de sua ementa na formação do professor, que se preocupa com o caráter prático do fazer docente.

Para o PPGEF/UFES, a disciplina de “Estágio e Docência” é obrigatória para todos os alunos do programa; no mestrado acadêmico os estudantes devem acompanhar uma disciplina de 60 horas e no doutorado deve acompanhar duas disciplinas de 60 horas, não sendo possível o aproveitamento de créditos para os alunos que já atuam no ensino superior.

Acho que, assim como o estágio supervisionado na graduação, ele também tem a mesma função no mestrado. Por que visto que o mestrado é acadêmico e ele tem o intuito de formar também para atuar no Ensino Superior, nada mais justo do que você estar diante de uma turma de Ensino Superior, entende? Seja ela em qual período for que você vá fazer o estágio de

¹² Os programas estudados pelo autor foram: Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado Filho; Programa de Pós-graduação em Ciências do Esporte da Universidade Federal de Minas Gerais; Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Programa de Pós-graduação de Motricidade Humana da Universidade Paulista e; o Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo.

docência. Você vai saber como que são as aulas, quais são os sujeitos que você possivelmente vá encontrar, a questão da dinâmica, as questões da própria avaliação, acho que tudo que envolve essa dinâmica aí, acho que é válido. Com certeza, eu acho que é válido. E tem importância sim e há um momento em que os próprios alunos também, tem que pensar uma aula, tem que planejar uma aula, tem que preparar um slide, tem que pensar em um vídeo, tem que pensar a didática, então eu acho que é muito válido no Ensino Superior, o aluno tem que ter o tato disso, né? De como ensinar, e não ficar aquele monólogo, né? Só o professor fala e o aluno escuta. Que é o que é muito visto na graduação, né? Acho que você estar no estágio de docência é você pensar na questão didática de como dar aula no Ensino Superior. Acho válido (Aluno L1).

Entendendo que a Pós-graduação *stricto sensu* possui o objetivo de formar quadros para atuarem no ensino superior, a disciplina de estágio supervisionado cumpre um papel fundamental nessa preparação, oportunizando aos alunos o contato direto com a docência. É consenso entre os alunos entrevistados a importância dessa disciplina para a formação; os alunos vinculados ao doutorado, que cursaram o mestrado acadêmico em outros Programas de Pós-graduação, elogiam ainda mais essa disciplina no PPGEF/UFES por que ela é obrigatória, além de haver um acompanhamento efetivo do docente responsável.

Eu pude fazer (estágio e docência) com dois professores que me ajudaram bastante, que me engajaram dentro do estágio, foram estágios que não teve nada de abusivo, nenhum dos dois me botou pra dar um semestre de aula como a gente escuta em outros lugares, então foi tranquilo, fui bastante acompanhado, assessorado, foi uma experiência importante, foi onde eu aprendi, aí no mestrado meu estágio docente não foi legal, foi com um professor que eu não conhecia, não tinha vínculo, era uma disciplina que já tava pronta, então não tive planejamento, bibliografia, avaliação, participei do decorrer da disciplina. Se eu for dar uma aula hoje, se for fazer um concurso, me sinto mais seguro na hora ter uma prova didática, se for dar aula em uma universidade, acho que o estágio pra mim foi importante (Aluno B1).

O Aluno B1 faz uma comparação da disciplina de estágio que vivenciou no doutorado no PPGEF/UFES com a experiência que teve no mestrado, vinculado a outro programa de Pós-graduação. Ele mostra um acompanhamento significativo dos professores na disciplina de estágio no doutorado, diferente do que vivenciou no mestrado, onde esteve mais como observador da disciplina, o que mostra uma preocupação por parte dos professores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES na formação de professores, partindo desses depoimentos. Podemos perceber a preocupação dos professores em envolver os discentes na disciplina.

Para mim fez muito sentido, apesar de que para algumas pessoas não faz sentido nenhum. Eu tenho colegas que estão no ensino superior há 10 anos

então para eles não fez sentido. Para mim fez muito e eu fiz docência com [um professor da graduação] no primeiro momento e com [uma professora da graduação]. Com [o professor] foi a oportunidade de ampliar olhar para a aula e para o PIBID, que por trancos e barrancos foi uma experiência, muito bacana. E a [professora] é maravilhosa e eu aprendi muita coisa com ela, tanto que quando eu vou dar aula eu lembro muito dela. A relação que ela tem com os alunos ou o modo como ela organiza a aula, para mim foi muito significativo (Aluna B2).

Acho fundamental, pois é uma proposta de aproximação para aquilo que a pessoa tá se propondo. Seria uma vivência mais direta com processo da docência e é muito interessante (Aluno B3).

Chaves e Vasconcellos (2015, p. 469) também encontram essas afirmações em sua pesquisa; segundo as autoras, “[...] quanto ao estágio de docência, tem auxiliado para a formação do professor universitário do ponto de vista da maior parte dos alunos, pois permite o contato com o campo de atuação por meio de vivências”.

Eu acho que para muitos é o primeiro contato que você tem com a graduação em si. Então você entra numa sala com 20 pessoas te olhando e tem que dar uma aula de uma hora e meia. E tem que ser intelectual e didático e o suficiente para as pessoas entenderem. Eu acho um desafio muito grande você se apropriar do conteúdo e passar de uma forma didática aquilo que você aprendeu. Para mim é uma dificuldade muito grande porque eu me acho tímida para isso. E apesar de achar que eu domino conteúdo na hora de passar eu tenho dificuldade muito grande. Por isso que eu acho que deveria ter mais disciplina de docência para você perder esse medo de dar aula e ter mais contato com o público de graduação que é bem interessante (Aluna L4).

A aluna L4 considera sua experiência na disciplina de estágio e docência, não só fundamental, mas sente falta de outra oportunidade com essa disciplina, uma vez que, em sua concepção, para se tornar professora de terceiro grau deveria ter ainda mais vivência no campo prático.

Para o PPGEF/UFES, a disciplina de “estágio e docência” é obrigatória, não havendo possibilidade de aproveitamento de créditos por aqueles estudantes que já possuem contato como professores do ensino superior; isso acontece, pois mesmo que o sujeito já como professor na graduação, cada experiência com a docência é única, sendo essa uma oportunidade de crescimento para os estudantes.

Os alunos, colaboradores desse estudo não tiveram experiências negativas com a disciplina, onde a relação entre o professor regente e o estagiário era de proximidade, onde todos se ajudavam; contudo, a partir da experiência, em contato com outros discentes do programa, em algumas situações o aluno da Pós-graduação assume a disciplina de modo integral, havendo pouca participação do professor regente. Nesse

sentido, há um impacto, que depende de cada indivíduo: essa pode ser uma experiência rica, que causa um crescimento significativo para o discente, no qual terá parâmetros para seus futuros trabalhos como professor; ou pode ser uma experiência frustrante, sendo prejudicial para a formação do aluno da Pós-graduação, como também, dos alunos da graduação.

Moreira e Tojal (2009) também chegam a essa conclusão

A partir das Unidades de Registro identificadas percebe-se que alguns alunos fazem referência ao Estágio Docente ou a substituição e/ou acompanhamento de professores em suas respectivas disciplinas, porém isso não foi algo frequente ou instituído. Aliás, em alguns registros nota-se que muitos docentes colocam seus orientandos para atuarem em seu lugar e, assim, desenvolverem outras atividades. (MOREIRA; TOJAL, 2009, p. 139-140).

Não se pode substituir o sentido dessa disciplina, uma vez que ela trata da formação tanto do Pós-graduando, quanto do aluno da graduação, prejudicando a formação de ambos.

As disciplinas obrigatórias do Programa têm a finalidade de abordar temas necessários para o crescimento do docente de terceiro grau; desse modo, apesar de algumas problemáticas, o PPGEF/UFES, na visão dos alunos, vem trabalhando de modo significativo para o desenvolvimento dos alunos. Ainda que as disciplinas necessitem de maior atenção e envolvimento dos alunos vinculados as duas áreas de concentração, não se pode dispensar a importância dessas disciplinas para a formação.

2.2.2 – As disciplinas obrigatórias a partir da concepção dos professores

Discutimos a percepção dos alunos acerca das disciplinas obrigatórias ofertadas pelo PPGEF/UFES e percebemos que esse processo formativo possui sua importância no percurso do Programa; nesse sentido, vamos analisar a percepção dos professores do Programa a esse respeito.

Para a Professora A7, as disciplinas contribuem para a formação, não só dos alunos, mas também dos professores vinculados ao Programa; segundo ela

Eu vejo que essas disciplinas, nos permitem é ampliar as relações. A experiência que tive com Metodologia de Pesquisa me mostrou muito isso, sabe? De ver até o limite onde eu podia fornecer para os alunos da minha experiência até onde os outros professores precisariam entrar pra me ajudar nessa interpretação e então eu acho muito legal. Muito legal! Teoricamente muito legal essa possibilidade que a gente tem aqui na UFES, tá? A gente só precisa aprender a trabalhar com ela, mas a gente ainda tá engatinhando nisso, entendeu? (Professora A7).

Desse modo, entendemos que o processo de trabalho com as disciplinas favorece discussões e formação, tanto para os alunos quanto para os professores; desse modo, a partir das reflexões sobre a própria prática, o processo de ensino acontece em uma via de mão dupla, fornecendo o aprendizado do aluno, e o conhecimento do professor, a partir do pensar sua intervenção.

Não resta dúvida, acho que é formação e o conhecimento não é um pressuposto para a formação profissional, a gente vai se tornando professor no percurso, no trajeto, a própria prática profissional, seja na pós-graduação, no mestrado, doutorado, vai constituindo sua trajetória docente, então o conhecimento não é um pré-requisito pra atuar, ele vai se constituindo na própria prática pedagógica. Então não tenho dúvida que é o exercício da minha profissão tanto na graduação quanto no mestrado e no doutorado, eles foram formativos para chegar aonde eu cheguei (Professor A7).

O professor A1 acredita que a formação desenvolvida no Programa possui o foco na formação do professor, o preparando para os desafios da prática docente, seja em suas intervenções didáticas, seja na pesquisa; o professor A1 acredita que o motivo de existir as disciplinas obrigatórias”. O raciocínio do professor A4 vai ao encontro com essa compreensão

A gente sempre debateu a necessidade de ter uma boa formação geral, por isso disciplinas obrigatórias como epistemologia, como ciência e método, exatamente para evitar que, como acontece em outros cursos, que o sujeito vai fazer o mestrado e na verdade vai fazer o mestrado em biomecânica, em sociologia do esporte, não faz mestrado em educação física, ele não conhece o campo, ele é especializado desde o início, então a gente tenta que, pelo menos a ideia original era evitar isso, o gral de sucesso disso, não tem como avaliar (Professor A4).

Nesse sentido, as disciplinas expressam a necessidade e a possibilidade de uma formação que não seja especializada, mas que abranja os horizontes dos estudantes e os propicie habilidades para o trato pedagógico, epistemológico e científico. Nesse sentido, se comparamos a estrutura do PPGEF/UFES com o Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo, percebemos que ambos entendem a necessidade de oferta de disciplinas com este caráter, ainda que o cotidiano da pós-graduação e o perfil do profissional que se almeja formar possam não ser coincidentes:

Dessa forma, a estrutura curricular foi organizada em quatro níveis. O primeiro diz respeito àquele mais macroscópico, no qual o aluno é obrigado a cursar disciplinas que abordem conteúdos fundamentais à formação científica em qualquer área, por serem a base da formação acadêmica em nível de pós-graduação. Esses conteúdos são: filosofia da ciência, metodologia da pesquisa e estatística. O segundo nível remete-se à abordagem de temáticas pertinentes ao contexto da Educação Física e do Esporte, no qual são oferecidas disciplinas na forma de Seminários em: Educação Física e Esporte, Estudos do Esporte, Pedagogia do Movimento Humano e Biodinâmica do Movimento Humano. O terceiro nível diz respeito àquele com disciplinas específicas às linhas de investigação, que são agrupadas dentro de cada área de concentração e se complementam com disciplinas comuns às duas áreas. Por fim, no quarto nível, a preocupação está em oferecer ao aluno conhecimentos e capacidades relativas à dimensão de docência, sendo esse nível atrelado ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP, que possibilita ao aluno a experiência prática na didática do ensino superior ao acompanhar um professor numa disciplina de graduação. É importante destacar ainda que o aluno pode fazer as disciplinas que vão compor seu plano de estudo (elaborado em conjunto com seu orientador) no próprio Programa, em outros programas da Universidade de São Paulo ou ainda em outras Universidades, o que confere importante flexibilidade à grade e responsabilidade ao aluno sobre sua própria formação (FORJAZ; CORRÊA; TRICOLI, 2017, p. 83).

Os professores do Programa consideram a importância, de modo especial, a de “estágio e docência” na formação dos discentes, onde adotam diferentes estratégias para a inserção desses alunos em suas aulas, como podemos notar,

No meu caso, acho que acabo, discuto com o aluno como é que faz, discuto o plano, as estratégias, troco umas ideias, mas acho que eu ainda acabo conduzindo muito o processo, talvez eu tivesse que colocar um ou dois encontros a pessoa ficar responsável pela aula, mas eu tivesse que delegar mais ações pra pessoa vivenciar isso, mas assim, eu acho que há uma preocupação aqui que, pelo menos a pessoa tem a oportunidade de estar passando por essa experiência na formação, é claro que isso não vai determinar se o cara terá condições ou não de dar aula na universidade ou se, tem uma série de coisas aí né cara? (Professor A1).

O professor A1 considera dar pouca autonomia para o discente junto as atividades no período de “estágio e docência”; contudo não deixa de destacar a participação do mesmo no processo de planejamento, tanto das aulas e das atividades avaliativas da disciplina, tendo em vista que o estudante de Pós-graduação não deve ficar sozinho na condução dessas intervenções.

Os demais professores do Programa concordam com a importância dessa disciplina para a formação dos alunos; o “estágio e docência”, e as demais disciplinas do Programa, buscam aumentar as habilidades dos alunos para terem mínimas condições de atuarem como docentes no futuro, o que podemos observar, também, nos estudos de Moreira e Tojal (2009, p. 141):

Torna-se necessário que os Programas de Pós-Graduação oportunizem como atividades obrigatórias os estágios e/ou práticas docentes, conduzindo o aluno ao contato com situações que favorecerão o desenvolvimento de habilidades para docência, mediante auxílio de um professor mais experiente, bem como a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Desse modo, o Programa busca, a partir da oferta das disciplinas, a formação de forma ampliada do estudante, o preparando para o conhecimento acadêmico e o saber das técnicas de pesquisa.

De modo geral, as disciplinas ofertadas pelo PPGEF/UFES, a partir das da visão dos professores do Programa, procura contribuir com a formação ampla do professor de terceiro grau, trabalho os aspectos relativos a pesquisa e a prática pedagógica.

Contudo, a partir da experiência enquanto aluno do Programa, tenha percebido a ênfase no ensino das técnicas científicas por parte de alguns docentes, ou mesmo a tentativa desse ensino. A percepção é que tanto alunos quanto professores estão preocupados com a conclusão dos projetos de pesquisas e o cumprimento de prazos, que acabam focando na pesquisa, na tentativa de generalização, mas, em alguns casos isso acaba sendo falho, ocasionando a perda de foco nos momentos de debates de temas inerentes à formação didática.

2.3 - Os grupos de estudos

Outra característica do PPGEF/UFES, em relação à formação do professor, diz respeito aos grupos de estudo contidos no Programa. Os grupos de estudo, em sua maioria, coordenados por professores vinculados ao Programa de Pós-graduação, funciona como um coletivo cooperativo que garante o suporte na formação de todos os membros, em qualquer nível acadêmico das pessoas vinculadas. Neste espaço, existem alunos de graduação e Pós-graduação que desenvolvem suas pesquisas de acordo com a característica do grupo e foco de estudo dos professores que os coordenam.

Ali, todos se ajudam de alguma maneira, seja para a discussão de um texto acadêmico, seja para o apoio na pesquisa, dicas de estudo e orientação para o desenvolvimento do trabalho. É comum que os alunos da Pós-graduação se responsabilizem pela co-

orientação de trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos colegas da graduação em Educação Física; essa dinâmica proporciona mais uma experiência formativa para os alunos da Pós-graduação enquanto docentes do ensino superior e também pesquisadores, uma vez que o professor de terceiro grau, além de assumir aulas regulares, é responsável pela orientação de TCC dos alunos de graduação.

Dado o caráter formativo, pedagógico, do processo de construção do conhecimento, é óbvio que o envolvimento dos alunos, tanto da pós-graduação como da própria graduação, é extremamente relevante. Trata-se de ir consolidando uma tradição de trabalho coletivo, formando novos pesquisadores no interior do próprio grupo. Os alunos não devem estar envolvidos apenas no processo de orientação individualizada com seu orientador (SEVERINO, 2006, p. 45).

Assim, percebemos esses espaços como uma extensão da sala de aula; em outras palavras, a possibilidade de aprofundar temas que não estejam ligados as ementas das disciplinas do programa e a possibilidade de contato com outros agentes formadores, não só os orientadores.

Eu vivo muito mais na universidade agora do que vivi no mestrado assim sabe, por isso né? Por que tem esse comprometimento, tá num grupo que tem o pessoal da graduação, o pessoal do mestrado, o pessoal do doutorado, os professores, a gente tem os encontros, as reuniões, a gente ajuda nos trabalhos dos colegas, dá uma aula de vez em quando, quando alguém pede, essa relação do grupo de pesquisa tem sido interessante pra mim assim, to achando legal, não era uma coisa que eu esperava, não sabia como que era, por que, nunca participei disso, está inserido dentro de um grupo e agora tem um projeto coletivo, assim, também nunca tinha feito parte né? De uma pesquisa maior, que é essa parceria aí com a universidade de La Plata, tá sendo interessante participar de um projeto coletivo, interinstitucional, nunca tinha participado antes (Aluno B1).

Esse espaço dentro do programa proporciona um vínculo forte entre os estudantes, criando laços e fortalecendo os estudos desenvolvidos por eles; em alguns casos, os grupos de estudo podem ser um facilitador para a entrada de alunos na Pós-graduação, como é o caso dos alunos L1; L2; B3; L5 e; L6 que faziam parte de um grupo de estudos na graduação.

Na graduação eu tive o apoio de um grupo de estudos e comecei a pesquisar sobre mídia e educação física. Foi o que me motivou a começar a fazer iniciações científicas (Aluno B3).

No terceiro período eu entro no PET, que a maioria aqui já conhece também. E eu acho que foi o PET que fez eu vislumbrar isso. E ver as outras possibilidades que a universidade tinha para mim, então é dentro do PET que eu conheço de fato a UFES. Em que caso a vivenciar a UFES. E a partir disso que eu consegui dar um direcionamento para minha formação. Então

desenvolvendo pesquisas lá no grupo e outros projetos de ensino e extensão também eu vi que era interessante eu tentar me manter aqui dentro. E vendo exemplos também de algumas pessoas que saíram e foram para pós-graduação e para o mestrado eu vi que era isso que eu queria seguir (Aluno L5).

A criação e o fortalecimento desses espaços, dentro da Pós-graduação, se configuram em uma estratégia de permanência nos programas; Kokubun (2003, p. 18) observa o aumento dos grupos de pesquisas registrados no diretório de grupos de pesquisas do CNPq e ressalta que “num sistema sólido de pós-graduação, deve haver estreita relação entre o número de grupos de pesquisa e o de programas. Áreas com elevado número de grupos de pesquisa em relação ao de Pós-graduação apresentam potencial de crescimento”. O autor defende a ideia de que os docentes vinculados aos programas de Pós-graduação devem buscar intercâmbios em outros grupos de estudos, tanto no Brasil, quanto no exterior (KOKUBUM, 2003).

Dentro do PPGEF/UFES, os grupos de estudos possibilitam o crescimento do aluno do mestrado e doutorado na especialização de seus estudos, seja na organização de seu projeto de pesquisa, seja na colaboração com os colegas.

Uma qualidade do nosso grupo de pesquisa é que a gente faz mesas de debate, por exemplo. Uma pessoa leva um texto e debatemos sobre o texto dela. Então todo mundo faz apontamentos, isso é o que enriquece o nosso trabalho. Então como eles fazem apontamentos no meu, eu faço no deles, então eu já auxiliei dois amigos no TCC, fazendo apontamentos, grifando, falando que era melhor aqui, melhor desenvolver mais aqui (Aluno L2).

[o grupo] que me dá o suporte todo e aonde tem os meus orientadores eu posso assim dizer e que eles fazem parte porque não é só o [o meu orientador de mestrado] que me orienta, ali todo mundo acaba me orientando. Todos me orientam (Aluno L5).

Eu não tenho nada do que reclamar dos meus orientadores. Do grupo de pesquisa que eu faço parte, do grupo de pessoas que estão junto comigo. Porque ali a gente tem todo o apoio pra fazer leitura, discutir, avançar nos textos, nas pesquisas e tudo mais (Aluno L6).

Ainda no relato do Aluno L6, o discente acredita que o grupo de estudos em que está inserido lhe proporciona ainda mais suporte para a sua formação que as disciplinas ofertadas pela grade curricular; segundo ele as disciplinas “deixam a desejar porque as vezes é muito generalista e não agrega nada a gente”; dessa maneira, os problemas encontrados com o percurso formativo acabam sendo resolvidos com o diálogo dentro dos grupos de pesquisa.

Contudo, Mello, Almeida e Martins (2018) nos alertam para os riscos do trabalho dos grupos de estudo; segundo os autores, o primeiro dele seria a endogenia; e o segundo seria a construção da trajetória de pesquisa longe da intervenção profissional. Nesse sentido, cabe destacar a pouca articulação entre os grupos de estudos; em outras palavras, esses espaços acabam sendo “ilhas de produção de conhecimento”.

O intuito do trabalho os grupos de estudos é a possibilidade de desenvolvimento de temas relacionados ao estudo de determinados sujeitos; porém, se percebe uma separação política entre eles, tanto dos professores que os coordenam, quanto dos alunos que acabam abraçando os mesmos interesses. Existe pouco diálogo, além de poucas produções em conjunto; daí a concepção de “ilhas de conhecimento” ou mesmo a ideia da endogenia, pois se limita naquele determinado espaço, para os sujeitos que ali estão inseridos.

Mesmo que os grupos de estudos sejam uma parte fundamental para a formação dos alunos de Pós-graduação, não podemos dizer que somente esse espaço é responsável pela formação dos discentes; a organização do Programa de Pós-graduação como um todo constitui a formação dos alunos, as disciplinas, o grupo de estudos, os orientadores, todos colaboram para a formação desse aluno.

A instituição nesse sentido dá, a gente aprende um monte de coisa, pelas matérias, pelos outros espaços como laboratórios, como grupos de estudo, a docência supervisionada, isso eu acho muito importante. Que não seja só aula, mas que tenha um marco além da sala, além das matérias, eu acho que isso é fundamental para a formação de profissionais e pelo menos na UFES, em Educação Física temos um monte de coisas pra você continuar, assim, as aulas, tem um monte de grupos, tudo isso ajuda, dá experiência na formação e faz com que todos não sejam da mesma forma. Pra mim não é assim, uma educação privada, só matérias e pronto. Aqui é como uma cidade universitária, você chega e não vai só pro laboratório (Aluno L7).

Desse modo, o programa proporciona uma dinâmica de trabalho que busca minimizar as lacunas deixadas pelas disciplinas ou mesmo pelo papel do orientador, onde os alunos têm a oportunidade de diálogo com outros colegas, professores e diferentes grupos de estudos; em outras palavras, o aluno de Pós-graduação tem a oportunidade de se apropriar de toda cultura da universidade e seus diversos espaços formativos, sendo possível transitar por todos eles.

Uma das coisas que eu incentivo os meus orientandos é que possam transitar por outros centros. Que não fiquem restritos ao centro de educação física.

Porque, é o momento de se construir um olhar mais ampliado sobre todas as possibilidades desde o profissional, a sociedade. Então trabalhar com a pesquisa, com a formação cultural, com a formação ampla de tudo que acontece na nossa sociedade. Além de desenvolver a sua pesquisa. Então não é algo restrito (Professora A3).

Desse modo, a formação dos alunos não pode estar restrita somente nos espaços formais da universidade. Para entender a realidade de seu público alvo é necessário conhecê-lo, se apropriar dele e interagir. “[...] Assim, a formação do professor de Educação Física, não deve ser somente dentro da universidade, na escola e nos grupos de estudos, mas ele deve experimentar momentos fora desse ambiente formativo” (RIBEIRO, 2014, p.22).

Os grupos de estudos possibilitam um enriquecimento na formação dos alunos de Pós-graduação, a partir de vivências nas discussões coletivas; com temas relacionados ao seu projeto; a ajuda mútua entre os colegas de curso; o contato com professores do grupo em que pertence, proporcionando uma orientação, tanto para o projeto, quanto para a prática docente; mais abrangente, sua formação não se centraliza na figura do orientador; o contato com colegas em diferentes níveis de formação, possibilitando a oportunidade de orientação de projetos e pareceres de testes; enfim, uma gama de possibilidades de experiências formativas.

2.4 – O tempo de formação

Uma fragilidade do PPGEF/UFES, observada nas entrevistas, tem relação ao tempo de formação exigido para a conclusão do curso, principalmente no mestrado acadêmico; não basta que o aluno finalize os créditos das disciplinas, mas ele deve apresentar a conclusão de uma pesquisa no formato de uma dissertação, para o mestrado, e uma tese, para o doutorado. Essa produção discente é um dos critérios usados pela Capes para a avaliação dos programas de Pós-graduação, onde o PPGEF/UFES permaneceu com sua nota 4, entre outros motivos apontados pela avaliação¹³, devido a produção científica dos discentes (CAPES, 2017).

¹³ Para entender todos os critérios de avaliação ver: CAPES. **Relatório Quadrienal Educação Física 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4666-educacao-fisica>>.

Pra quem trabalha, é correria. Porque tem gente que trabalha, tem gente que tem filho, principalmente no mestrado, né? Já é muita gente mais velha, então eu acho o prazo apertado, dois anos pra quem trabalha é muito apertado. (Aluno L2).

É, bem apertado. Mas é uma pressão assim acho que não tenho uma visão de como é outros países, né? Mas aqui eu acho que tá um pouco complicado para você tentar a se dedicar para a pós-graduação conciliando com trabalho. Talvez seja algo que a gente precisa refletir um pouco mais (Aluno L9).

Os discentes encaram o tempo para a conclusão da Pós-graduação como algo apertado, que exige uma dedicação fiel aos estudos, onde o discente deve depositar suas energias a esse propósito, pois existe uma pressão, por parte dos professores e da coordenação do Programa para o cumprimento do prazo, a fim de manter uma boa avaliação do curso.

Quando o Aluno B1 compara a dinâmica do PPGEF que cursou o mestrado com o PPGEF/UFES em que está inserido no doutorado, ele afirma que a carga de disciplinas e cumprimento de créditos do primeiro não era extensa como o PPGEF/UFES, o que o proporcionou um maior tempo de dedicação em sua pesquisa, facilitando o término de seu período formativo; apesar de não se sentir pressionado, ele reconhece que é uma carga de estudos pesada, em que deve haver muita dedicação.

Desse modo, o PPGEF/UFES busca não só uma formação de técnicas de pesquisa para seus alunos, como também a discussão de temas inerentes a formação acadêmica e pedagógica, a partir das disciplinas. Contudo, o prazo para a defesa acaba sendo apertado, uma vez que, ao passo que o aluno vai cumprindo os créditos, ele deve trabalhar em sua pesquisa; nesse caso, para os estudantes que possuem vínculos empregatícios, acaba causando um acúmulo de trabalho, podendo gerar atraso na conclusão ou uma formação deficitária.

Segundo Resende e Votre (2003), nos primeiros programas de Pós-graduação no Brasil não existiam a exigência para a defesa com um tempo reduzido; o tempo ideal para a defesa do mestrado era de 30 meses; nesse sentido, os programas destinavam uma carga de disciplina que focava ainda mais na preparação para a docência. Com o passar dos anos e percebendo que o tempo para a defesa era muito longo, o CNPq e Capes adotaram uma política para a redução do tempo de defesa, até chegar ao período de 24 meses para a defesa de mestrado, por exemplo. Inicialmente não era obrigatório que os programas se adequassem a esse quesito, mas as bolsas de incentivo a pesquisas, desses

mesmos órgãos de fomento, começaram a exigir um tempo de defesa reduzido; nesse sentido,

[...] Este quadro de redução do tempo médio para a titulação de mestres forçou uma reestruturação curricular da maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Instalou-se um paradoxo na filosofia dos programas, pois, de um lado, o propósito de aprofundamento de estudos é um pressuposto inalterável para o alcance dos objetivos de todo programa sério. Por outro lado, há que se reduzir e especificar tal aprofundamento. Numa atitude pragmática, em vez de optar pela formação de um docente de ensino superior, que além de ensinar pesquisasse, passou-se a almejar, fundamentalmente, a formação de um pesquisador que ensina e apenas a formação inicial do pesquisador. A pesquisa passou a ser privilegiada. A formação docente perdeu força, inferência reforçada pela exclusão das disciplinas alusivas ao ensino superior na maioria das estruturas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (RESENDE; VOTRE, 2003, p.57).

De acordo com Forjaz, Corrêa e Tricoli (2017), o Programa de Pós-graduação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, não possui muita preocupação com o cumprimento do prazo de defesa em 24 meses; para eles, o estudante deve amadurecer seu objeto de estudo e desenvolver uma formação qualitativa, participando de seminários, congressos e cumprindo uma série de créditos através das disciplinas ofertadas pelo Programa.

Ainda que o PPGEF da Universidade de São Paulo não se preocupe com o prazo de 24 meses, segundo os autores, esse Programa é o mais antigo da área de Educação Física no Brasil, que por sua vez, detém a nota máxima na avaliação da Capes; um corpo docente sólido e produtivo segundo os critérios estabelecidos pela Capes; além de articulações internacionais; desse modo, é possível que, em alguns quesitos, o Programa possa ser flexível, como o tempo de formação, por exemplo. Contudo, Programas que possuem um tempo de trabalho e avaliação emergente, ou seja, que almejam a obtenção de maiores notas em sua avaliação na Pós-graduação, como é o caso do PPGEF/UFES, possuem dificuldade em assegurar esse tipo de flexibilização, o que provoca um desconforto e, conseqüentemente, a busca no cumprimento de prazos de defesa.

Eu acho que os prazos que são estabelecidos, eles prejudicam muito nessa correria de terminar o mestrado em 24 meses. Eu acho isso uma pressão excessiva e que a gente acaba indo e iniciando uma coleta sem ter a maturidade que precisa de tá com o projeto fechado (Aluno L9).

De acordo com os entrevistados, a pesquisa deve iniciar ainda no período de cumprimento de créditos e tudo deve andar em paralelo, a fim de não atrasar o tempo de defesa.

Acredito que para o Mestrando, ter um prazo maior poderia ter mais qualidade nos trabalhos, porque 2 anos é um tempo exíguo, é um tempo curto, é um tempo que você acaba de cumprir as disciplinas e já tem que ir a campo, e ao mesmo tempo, isso no meu caso nas pesquisas sociais, a gente vai a campo e isso demanda tempo. Então quando você termina o campo você já tem que estar com o primeiro ou segundo capítulo já pronto para preparar para qualificação e ao mesmo tempo já. Então eu acredito que o prazo ele é voraz, que o prazo ele não é produtor, eu acredito que vão saindo mais mestres, vão saindo mais doutores, mas ao mesmo tempo eu acho que as pesquisas ficam acumuladas na biblioteca ou às vezes até na estante virtual das universidades (Aluno L8).

Cara, no mestrado ainda mais né? Por que é dois anos aí você entra, e não entra fazendo tua pesquisa né? Você entra, vai discutir projetos vai, se for pra fazer pesquisa de campo aí não dá pra fazer muito tempo né? No mestrado tem essa coisa que o tempo é menor, porém o programa onde eu fiz o mestrado, não era um programa que tinha tantas exigências pelo menos né? Lá eles não exigiram de nós escrever artigo, por exemplo, eu não produzi nenhum artigo ainda dando sequência ao que fiz no mestrado. Só defendi, cumpri os créditos e tal, fiz as coisas que eu devia fazer, mas, e foi isso, defendi no tempo certo. Aqui já tem uma cobrança um pouco maior né? Aqui tem a questão de escrever, no doutorado tem dois artigos que precisam ser aprovados até a pré-defesa, depois da pré-defesa tem que submeter mais um pra ter o título de doutor né? E, assim a gente sabe que o prazo, pensando no geral, por que pra mim não tá complicado ainda o prazo né? Mas a gente sabe que não pode olhar isso só a partir da gente né? É mas conversando com outros colegas de outros programas de pós, a gente vê que tem sim uma questão de pressão para o cumprimento de alguns prazos que podem, na relação com a pesquisa, a pesquisa tem um tempo, que não é o tempo desses prazos desses limites né? (Aluno B1).

Alguns estudantes do PPGEF/UFES, quanto ingressam no curso, já estão com seus projetos prontos, de modo que o orientador apenas o orienta a qualificá-lo; em outros casos o aluno assume um projeto que orientador queira que ele trabalhe; ou ainda se constrói um projeto. Nesse sentido, todo esse trabalho com a pesquisa precisa ser em paralelo com o cumprimento dos créditos das disciplinas, haja vista que alguns projetos demandam mais tempo de pesquisa, maior dedicação em campo, com isso, todo o processo formativo deve ser realizado em paralelo.

Eu acho que ele [o programa] forma para seu projeto de pesquisa. Não acho que é um problema só daqui acho que é um problema da pós-graduação que a gente se especializa tanto no nosso objeto que a gente acaba perdendo as vezes o que é pesquisar e ter um olhar mais amplo das coisas. Tem os prazos

que a gente tem que cumprir que são impostos pela CAPES. Enfim eu acho que todos esses prazos e todas essas questões quando a gente ainda está trabalhando, Acho que tudo isso se restringe a estar lá para investigar e pesquisar. Acho que a gente fica tanto nosso objeto que a formação para a investigação da pesquisa acaba sendo um pouco prejudicado (Aluno B2).

O aluno B2 comenta que, devido o tempo escasso para a conclusão, a dedicação para a formação no Programa se restringe apenas ao projeto de pesquisa. Ele alega que essa é uma característica da Pós-graduação como um todo, um sentido comum, de desenvolvimento da pesquisa, deixando o aparato pedagógico a desejar.

Trein e Rodrigues (2011) se referem a esse processo avaliativo, que prevê a produção intelectual como principal objetivo de avaliação, como um processo que se assemelha ao sistema de mercado. Segundo os autores, o conhecimento científico sofre um empuxe a mercantilização, uma necessidade do enquadramento ao uso da troca, no caso da Pós-graduação; isso significa que a obtenção de verbas para a manutenção de projetos, deve haver tanta produtividade do Programa, quanto uma boa avaliação do mesmo; sendo a produção intelectual o fator que atribui maior pontuação, os Programas sentem a necessidade de acelerar a produção para se manterem ativos.

Essa dinâmica faz com que o foco na produtividade seja mais evidente e incisivo, o que causa a preocupação sobre a qualidade na formação acadêmica e, até mesmo, a formação para as técnicas de pesquisa.

Eu acho que precisaria de mais tempo pra você digerir a pesquisa, o tempo no campo devia ser maior, então envolvem muitas questões aí que o tempo que a CAPES estabelece, acaba sendo prejudicial em alguns pontos, né? Essa questão de defender em vinte e quatro meses ou até antes, acaba dificultando (Aluno L1).

Dentro da realidade apontada por Trein e Rodrigues (2011), ainda que não seja um discurso evidente, o PPGEF/UFES acaba aderindo a essa organização, uma vez que a preocupação sobre a avaliação do curso ao final do quadriênio é destaque na fala dos professores em sala de aula, sendo que essa visão não é restrita aos alunos; segundo o professor A1 “[...] o aluno que faz [o mestrado] em dois anos e meio já está sendo criticado”. De acordo com o docente, alguns estudos que tem acompanhado não possuem tanta maturidade acadêmica quanto deveria;

Os trabalhos parecem que tem sido publicado já não mais com o devido amadurecimento, se isso já é algo problemático na nossa área, parece que não vai ser resolvido com a pós-graduação, porque há a necessidade de pesquisas intensamente então, por mais que o debate tenha ficado mais intenso e a discussão teórica tenha avançado bastante na nossa área, eu acho que a necessidade de publicação também tem impedido que as vezes os trabalhos amadureçam o suficiente para irem pra tentativa de publicação (Professor A1).

O referido professor atrela essa falta de amadurecimento nos trabalhos acadêmicos ao prazo que esses alunos possuem para cumprir o tempo de formação, pois a preocupação primordial está relacionada à conclusão do trabalho no menor tempo possível. Ainda nessa discussão, a professora A5 possui outra opinião; segundo ela, não é o prazo para a defesa que é o problema, mas, sim, na concepção do que é a formação:

Na verdade não é a formação. Eu acho que a questão não é o tempo de formação é que hoje a formação em nível de Mestrado doutorado está voltada para um produto. É a concepção de formação que é o problema. A formação de hoje em termos de mestrado e doutorado ela está reduzida ao produto dissertação e tese. E o processo para se chegar a esse produto é completamente ignorado. Então as disciplinas e os créditos hoje foram reduzidos a pouco mais de nada. Na minha época, por exemplo, de mestrado e doutorado eu fiz crédito de 2 anos e era crédito e disciplina que não acabava mais. Mas me enriqueceu muito como professora do ensino superior que eu já era. Que foi muito mais significativo do que a minha tese. Mas hoje a tese é o central no doutorado e a dissertação é o central no mestrado. Mas não é só até esse, é o tempo de entrega dela que interessa, os 24 e 48 meses. Então eu acho que a formação continuada no nosso país em nível de pós-graduação deixou de trabalhar os cursos de mestrado e doutorado como um processo formativo para substituir esse processo informativo para um resultado. É a concepção que tá matando a formação contínua do mestrado e doutorado. Esse é o problema (Professora A5).

Nessa percepção, a Pós-graduação passa ser pensada somente como meio de produção de conhecimento; a formação do profissional começa a ficar em segundo plano. Manoel (2015) no conto “[...] o sonho de um pesquisador ridículo” (MANOEL, 2015, p. 239), problematiza o sonho de um pesquisador que se orgulha na quantidade de textos publicados e como sua pontuação seria significativa; na comparação do autor, esse pesquisador possui a preocupação em cumprir com sua tarefa e ostentar o título de um bom pesquisador; Manoel (2015) afirma que o intuito desse trecho em seu artigo foi “[...] mostrar que o pesquisador, por se encastelar em seu laboratório, facilmente desenvolve uma atitude egocêntrica, um pensamento autocentrado” (MANOEL, 2015, p. 242). Produzo, logo existo (MANOEL, 2015, p. 246): somente a publicação garante a existência do professor na Pós-graduação.

A discussão do professor Manoel (2015) caracteriza de maneira mais clara o que a professora A5 nos relata, ou seja, a compreensão de uma estrutura e uma formação a partir de um objetivo centrado no produto tese e dissertação comprometem o foco na formação do professor.

Na área biológica você não produz ciência de qualidade em pouco tempo, porque são idas e vindas, as vezes você vai para um caminho que você pode estar equivocado e você tem que rever e começar de novo. Então eu vejo que quando você institui essa regra que tem um tempo que regula, ao mesmo tempo causam prejuízo. Mas cada um tem seu tempo e depende da natureza da pesquisa. Mas a formação de um pesquisador, professor demanda bastante tempo (Professor A6).

Eu vejo a pós-graduação cada vez mais restrito a formando de um modo muito breve e quase superficial os seus pesquisadores por conta do tempo pra construção de uma dissertação de mestrado, eu acho 2 anos uma violência contra o professor e contra o aluno. Porque é um tempo muito curto pra se construir um projeto, pra amadurecer, pesquisar, desenvolver e finalizar. Além da pesquisa, porque eu não vejo a pós-graduação apenas com a finalidade de formar para a pesquisa. Eu penso que é um espaço pra uma formação mais ampla para o professor e para o investigador (Professora A3).

Como apontado pelo Professor A6, cada processo de investigação e cada pesquisador possui o seu tempo e quando se regula um prazo uniforme para todos, pode trazer perdas qualitativas para esse processo:

A exigência para a defesa em 24 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado tem trazido problemas para a formação dos alunos da Pós-graduação; além de trazer um desconforto aos professores para que cumpram as exigências de publicações, que faz parte do sistema de avaliação.

Desse modo, a organização do sistema de Pós-graduação prioriza a produção de conhecimento, tratando somente esse aspecto como característica de qualidade, o que causa a tendência de produtividade.

[...] As pressões por maior produtividade, a concorrência por mais verbas, a diminuição dos tempos para maturação de resultados deixam, de ser uma decisão que afeta cada indivíduo em particular, com liberdade de ação, para constituir-se em mecanismos de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros, como são os instrumentos de avaliação e ranqueamento (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 783).

Isso cria o discurso do professor produtivista que nos fala Manoel (2015), do qual possui um olhar de condolência ao saber que o colega não consegue se adequar ao sistema avaliativo da Pós-graduação, deixando de lado a preocupação da formação de

pedagógica dos professores e entendendo que somente a pesquisa é o caminho para a qualidade.

Percebemos que o tempo e a produtividade são os maiores gargalos para a formação no Programa, sendo questionado tanto pelos estudantes, quanto pelos professores. Sabemos que não se pode determinar um tempo ideal para uma formação de qualidade, mas devemos entender o que seria uma formação de qualidade, nesse caso, deduzimos que somente a produção não é suficiente.

Com isso, entendemos que se caracteriza como boa formação, ou que chega o mais perto de uma formação de qualidade, vem da reflexão de Bento (2008), que acredita em uma formação que busca um crescimento intelectual dos estudantes.

[...] Assim a formação e a investigação almejam ser um sistema de ideias vivas que represente o nível superior de desafios, ideias e anseios próprios de cada era. Atribuem-se a incumbência de formar pessoas cultas que meçam e sobreponham ao seu tempo, abertas à compreensão dos problemas, das suas causas e consequências; e disponíveis para todo o esforço de ser autêntico, de criar as suas certezas e nos dogmatismos e fanatismos dos mais distintos matizes (BENTO, 2008, p. 172).

Considerações finais

O Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES cumpre um papel significativo na formação de professores para atuarem no terceiro grau, uma vez que detém a nota 4 na avaliação da CAPES, contribuindo para o avanço da área de Educação Física em nível acadêmico.

Dessa maneira, o entendimento do lugar desse espaço formativo exige uma dupla função: a formação de profissionais para atuarem no ensino superior concomitante a preparação, destes, enquanto pesquisadores. Com isso, o PPGEF da UFES contempla em seus objetivos a meta do sexto PNPG de ampliação de Programas de Pós-graduação com ênfase no crescimento de profissionais capacitados para o fortalecimento de suas áreas de atuação, seja na formação, seja no crescimento intelectual.

Os discentes do Programa seguem essa linha formativa, uma vez que o ponto norteador na decisão de ingressar na Pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com suas experiências individuais, é a busca de uma formação mais aprofunda de temas relativos à resolução de questões originadas da prática enquanto docentes. Dessa forma, não podemos ignorar que a Pós-graduação é uma possível porta de oportunidade para esses alunos, ela pode determinar um futuro promissor de um professor; a experiência de se aprimorar e; o reconhecimento dos pares em relação a um possível trabalho inovador. A Pós-graduação, a priori, é um sonho de crescimento, de empoderamento.

Acredita-se que o PPGEF/UFES deve formar professores habilitados para seguirem carreira acadêmica e contribuir para o andamento da área. Nesse sentido, o Programa, a partir de sua grade curricular, proporciona diversas vivências que auxiliam a formação do estudante, através das diversas disciplinas; grupos de estudos; e o apoio dos orientadores do Programa.

O Programa não abre mão de disciplinas com caráter didático\pedagógico, com uma exigência de leituras que façam os estudantes olharem para outros temas que não seja somente os relacionados ao projeto de pesquisa. Nesse sentido, entendemos que o Programa possui a preocupação na formação de um profissional que se preocupa com a evolução científica, epistemológica e política da área, do qual consegue, minimamente,

dialogar acerca dos caminhos tomados pela Educação Física enquanto disciplina acadêmica e o futuro que essa área do conhecimento irá trilhar a partir dos avanços científicos e mudanças governamentais.

Contudo, se percebe a ênfase no ensino das técnicas científicas por parte de alguns docentes, ou mesmo a tentativa desse ensino. Dessa maneira, tanto alunos quanto professores estão preocupados com a conclusão dos projetos de pesquisas e o cumprimento de prazos, que acabam focando na pesquisa, na tentativa de generalização, mas, em alguns casos, isso acaba sendo falho, ocasionando a perda de foco nos momentos de debates de temas inerentes à formação didática.

Além das disciplinas que devem ser cumpridas pelo Programa, o estudante da Pós-graduação tem a possibilidade de interagir com seu grupo de estudos, que consiste em um espaço colaborativo, com uma organização própria, que mantém contato com colegas de formação, alunos de graduação e demais profissionais que podem contribuir para a formação de todos, seja na discussão de temáticas comuns, seja na orientação de trabalho de colegas ou mesmo a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos de pesquisa que simulam o dia a dia do docente universitário, tanto no ensino, quanto na pesquisa. Esse espaço fornecido pelo Programa é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois não terá apenas o suporte de seu orientador, como também, o apoio de colegas de curso, professores da universidade e demais estudantes de Educação Física.

Mas, se observa que esse espaço vem ganhado características individualista, formando pequenas “ilhas de conhecimento” onde somente os indivíduos que ali habitam podem e devem compactuar com os debates e conhecimentos produzidos. Há poucas iniciativas de trabalho intergrupos; a partir disso, o programa deve repensar esses processos e entender o motivo dessa organização e a possibilidade de intercâmbios qualitativos entre os grupos de estudos do Programa.

O tempo de formação é entendido como problemático por professores e alunos do PPGEF\UFES, uma vez que impacta na qualidade da formação dos mestres e doutores do programa. Isso configura em menor tempo disponibilizado para aprofundamento de estudos metodológicos, redução do período de desenvolvimento da pesquisa e a escrita dos trabalhos finais com um prazo de entrega menor.

Somente o tempo de redução não reflete a dificuldade da formação contemporânea; outro fator que torna essa situação ainda mais problemática é a exigência de pontuação em número de publicações de trabalhos desenvolvidos no programa. A busca na publicação com maior frequência acarreta na produção de trabalhos sem muito amadurecimento. Com a necessidade de se publicar, o processo de orientação passar a ser mais exigente, enfatizando o término da escrita e perdendo a qualidade formativa; o aprendizado começa partir da base de tentativa e erro.

Percebemos que o PPGEF\UFES possui uma preocupação com a formação de professores para atuar na docência superior, uma vez que, mesmo que se exija, por parte dos órgãos de fomento, um tempo determinado para a defesa das dissertações e teses, dessa maneira, o Programa procura trabalhar com a dupla função de formação: a formação de pesquisadores e a formação de professores de terceiro grau.

O tempo de formação e a exigência por publicação é um fator externo ao Programa que prejudica o avanço na qualidade da formação. Com o amadurecimento e a maior consolidação do PPGEF, principalmente com a formação de um maior número de doutores, o fator tempo de formação e quantidade de publicação pode não ser mais algo que prejudique a formação ofertada pelo Programa; contudo, os sistemas de avaliação que estão contidos atualmente, representam uma dificuldade a ser superada pelo PPGEF\UFES para o aprimoramento na formação de professores, algo que pode ser problematizado em outras ocasiões.

Referências

ALMEIDA, F. Q. As ciências humanas e sociais na pesquisa em educação física... interpretações. **ALESDE**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-14, set. 2018.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 351- 376, mai./ago. 2014.

BARBANTI, V. Ensino e pesquisa: atividades conflituosas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.29, p. 152 – 162, jan/mar. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENTO, J. O. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, Portugal, v. 8, n. 1, p. 169-183, jan./ abr. 2008.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Publicar e morrer? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 28, p. 51-67, 2009.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí. 1999.

BRACHT, V. Desafios e dilemas da pós-graduação em educação física: conhecimento e especificidade. In: RECHIA et. al. (Org.). **Dilemas e Desafios da pós-graduação em educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015a, p. 109-124.

BRACHT, V. Educação física, método científico e reificação. In: Marco Paulo Stigger. (Org.). **Educação Física + humanas**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2015b, v. 1, p. 1-21.

BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOSO, E. L. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. Parecer nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.

CAPES. **Proposta n. 2151**: apresentação de proposta de curso novo - mestrado. Vitória, 2006.

CAPES. **Proposta n. 9533**: apresentação de proposta de curso novo - doutorado. Vitória, 2013a.

CAPES. **Documento de área 2013b**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_doc_area_e_comiss%C3%A3o_att08deoutubro.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

CAPES. **Documento de área 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_doc_area_2016.pdf>. Acesso em 20 de set. 2017.

CAPES. **Relatório Quadrienal Educação Física 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4666-educacao-fisica>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CAMPOS, V. T. B. **A Formação Pedagógica de Professores na Pós-Graduação Stricto Sensu da Ciência da Saúde de Instituições Federais de Ensino Superior**. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação CO, 2014, Goiânia. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, 2014. v. 01. p. 01-1000.

CHAVES, A. P.; VASCONCELLOS, M. M. M. Docência universitária: formação pedagógica no stricto sensu. **Revista do programa de pós-graduação em educação**. Unisul, Tubarão, v.9, n.16, p. 457-472, jul/dez 2015.

FORJAZ, C. L. M.; CORRÊA, U. C.; TRICOLI, V. A. A. 40 anos da pós-graduação da EEFÉ-USP: uma autocrítica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, n. esp. 31, p. 81-87, ago. 2017.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160,

jan/jun. 2006. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>>. Acesso
 em: 04 de out. 2017.

KOKUBUM, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

LAZZAROTTI FILHO, A. et.al. Modus operandi da produção científica da educação física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista de Educação Física/UEM**. v. 23, n. 1, p. 1-14, 1 trim. 2012.

LOVISOLO, H. Gestão de revistas: algumas considerações e sugestões para o debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 708-714, 2014.

MANOEL, E. J. Produtivismo e ética na pesquisa em educação física: leituras, um conto e alguns casos. In: RECHIA et al. (Org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 235-282.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARTINS, R. L. D. R.; ALMEIDA, F. Q.; MELLO, A. S. Um estranho no ninho: a pós-graduação stricto sensu no PPGEF/UFES frente às políticas científicas da área 21. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 11, n. 2, ed. 21, p. 156 - 171, dez. 2018.

MATTOS, R. S. A ciência é uma da inteligência: o pensamento e a vitalidade das ciências humanas e sociais na educação física. In: TELLES, S.; LUDORF, S.; PEREIRA, E. (org). **Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco**. Autografia. Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. A formação em programas de pós-graduação strictu sensu em educação física: preparação docente versus preparação para a pesquisa. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-145, out./dez. 2009.

MOURA, D. L. A pressão para publicar: reflexões necessárias. In: TELLES, S.; LUDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. G. (org.). **Pesquisa em educação física: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2017, v. 1, p. 42-48.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa**, tgi, tcc, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

PAIVA, F. S. A constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: Bracht, Valter; Crisório, Ricardo. (Org.). **Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. 1ed. Campinas e Rio de Janeiro: Autores Associados e PROSUL, 2003, v. 1, p. 63-80.

PEREIRA, M. A. C. **Faces da pós-graduação stricto sensu em educação física no Brasil**. 2012, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

PEREIRA, E. F.; MEDEIROS, C. C. C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 165-183, out/dez de 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, H. M. **Perfil acadêmico e profissional de doutores em educação da região do sul do Brasil com formação inicial em educação física**. 21 dez. 112 p. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2016.

QUALIS. c2014. Disponível em: <
<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2550:capex-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. O programa de pós-graduação stricto sensu em educação física da universidade Gama Filho: características, realizações e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, p. 49-73, jan. 2003.

RIBEIRO, M. V. R. **A construção da identidade docente no PIBID/Educação física UFES: Itinerários de experiências formativas um estudo autobiográfico**, 2014. 53f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RODRIGUES, L. O. C.; REZENDE, N. A. O tamanduá olímpico a caminho da obesidade científica. **Revista Médica de Minas Gerais**. v. 20, n. 3, p. 357-379, 2010.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1989.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 40-52, jan./abr. 2006.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cotez, 2012.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 79-90, 2000.

TELLES, S.; LUDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. G. Subáreas socioculturais e pedagógica na educação física: ainda a caminho do fim. In: TELLES, S.; LUDORF, S. M. A.; PEREIRA, E. G. (org.). **Pesquisa em educação física: perspectivas**

sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2017, v. 1, p. 8-20.

TREIN, E.; RODRIGUES, J.. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./ dez. 2011.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre a cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 467-500, 2013.